



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



CLAUDIA LUCIA LESSA PASCHOAL

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DA
CONFIANÇA NAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNOS**

JOÃO PESSOA – PB

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLAUDIA LUCIA LESSA PASCHOAL

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA NAS
INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira.

JOÃO PESSOA – PB
2010

P279e Paschoal, Claudia Lucia Lessa.

Entre discursos e práticas: a construção da confiança nas interações professor-

alunos / Claudia Lucia Lessa Paschoal.- - João Pessoa, 2010.
223f.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1.Linguística. 2.Discurso. 3.Modalizações. 4.Confiança.
5.Construção da
identidade.

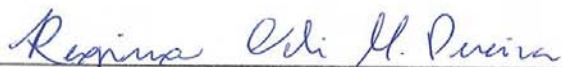
CLAUDIA LUCIA LESSA PASCHOAL

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA NAS
INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNOS**

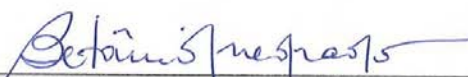
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Ensino.

Data de aprovação: 20 / 09 / 2010.

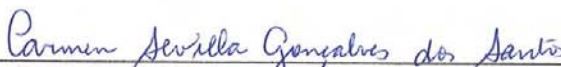
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/ PROLING)
Orientadora



Prof.^a. Dr.^a. Betânia Passos Medrado (UFPB/PROLING)
Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB/CE/DFE)
Examinadora

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é para vocês, meus pais, que escolheram e sempre acreditaram na educação.

Mas o tempo passou, minha mãe, feito o mais selvagem dos cavalos, e arrastou você daqui. Ou eu, que distraída nas entrelinhas desse caminho, não lhe percebi escapando no rastro do tal cavalo? Agora, já não mais importa. Você não chegou a ver esse trabalho. Mas me ensinou a confiar na vida e, vida afora, vou guardar suas palavras: “tudo vai dar certo, na hora certa”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Euclides Vicente Paschoal e Maria Thereza Lessa Paschoal, pelo amor e doação incondicionais, e por me ensinarem os valores mais importantes da vida.

A Ignace, pelos encontros e desencontros da convivência amorosa; por apoiar, mesmo sem compreender muito bem; por acreditar que é possível... plantar árvores. A você, todo meu amor.

Aos meus filhos, Paul Nikolas e Jan Marcel, pela cobrança sincera e por todas as nossas conversas que compensaram tudo o mais que nos separou; por todas as perguntas que me fizeram pensar e procurar as melhores palavras para explicar. Pelas vezes, Jan, em que, quietinho, você acabou adormecendo ao meu lado, madrugada adentro.

Aos meus alunos, de todos os tempos, cada um ao seu jeito, por serem motivação para esse trabalho, e com quem renovo, todos os dias, a confiança na vida e no futuro.

Aos poucos amigos, que com-partilham as dificuldades e conquistas.

A Adriano Carlos de Moura, a quem devo a ousadia de me enveredar pelos caminhos da Linguística.

À minha professora e orientadora Regina Celi, pelas palavras, todas; pelos silêncios, também; obrigada pelo respeito, paciência e carinho; pela certeza de sua presença mesmo à distância. Obrigada pela confiança.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa, obrigada, por se revelarem. Com certeza os seus dizeres foram *corpus* e *anima*.

Às professoras Betânia Medrado e Carla Reichmann, pelas orientações e sugestões na banca da qualificação. Obrigada, Betânia, pelas manhãs das quintas-feiras, repletas de reflexões/inquietações sobre o trabalho docente, e que foram, sem dúvida, um referencial.

À professora Ana Aldrigue, que em alguns momentos difíceis, estava lá, como um anjo da guarda, para segurar a minha mão.

À professora Joseli Maria da Silva, que abriu as portas do IFPB à presente pesquisa, e a Alessandro Ribeiro de Melo e Augusto José de Moraes, da Coordenação de Turnos, obrigada a todos pelo apoio, sem o qual não seria possível esse trabalho.

À Capes, pela concessão de bolsa para permanência em João Pessoa durante quatro meses.

“Se não confiaves o suficiente nas pessoas, elas não poderão confiar-te nada”.

(Lao Tsé)

RESUMO

Esse estudo investigou as representações da confiança no futuro e na vida, nos textos-discursos de professores e alunos, e os possíveis efeitos de sentido na construção da identidade profissional dos alunos, mais especificamente, na forma de verem o mundo, o futuro e a si mesmos nesse mundo. O desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação tem determinado novas configurações sócio-econômicas e culturais, reproduzindo uma cultura massificante, em que prevalece a lógica da mecanicidade e que fragmenta cada vez mais o ser humano e suas apreensões no mundo, principalmente a sua capacidade de reflexão. Acreditando nos espaços coletivos como locais de interação e de constituição de tudo que diz respeito ao humano e, por isso, única possibilidade de transformação da realidade social em que vive a humanidade, utiliza-se a fundamentação teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como da Teoria do Agir Comunicativo e da Teoria da Complexidade na Linguística Aplicada, tendo como ponto de interseção um ser humano singular, com infindável potencial de emancipação, por conta da linguagem que utiliza e da capacidade de representação das múltiplas realidades que vivencia. A partir desse olhar, é realizada pesquisa de campo dentro de uma instituição pública voltada para a educação profissional, partindo dos pressupostos de que as ações de linguagem materializam as representações de confiança que o professor possui com relação ao trabalho no mundo, a sua própria profissão, ao futuro e a vida e de que a formação identitária dos alunos com relação ao futuro e ao trabalho no mundo é influenciada pela confiança vivida e compartilhada nas ações de linguagem entre eles e os professores. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas com quatro professores e oito alunos adolescentes do Curso Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio. O encaminhamento da análise (essencialmente qualitativa) dos dados deriva do entrecruzamento das modalizações e das representações dos mundos, segundo Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) e de como elas indiciam o agir docente: no agir comunicativo ou no agir instrumental, para, a partir daí, analisar os textos-discursos dos alunos em busca dos efeitos do agir do professor. Os resultados indicam que somente a identificação das modalizações não indicia, obrigatoriamente, um determinado tipo de agir do professor, e que a convivência com o agir comunicativo e o instrumental possibilita aos alunos aprenderem a lidar com a complexidade da vida.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, modalizações, confiança, construção da identidade.

ABSTRACT

This study investigated the role of confidence in the future and in life, in the discursive-texts of teachers and students, and the possible effects of meaning in the construction of the students' professional identity, more specifically, the way they see the world, the future and themselves within this world. The accelerated development of information and communication technologies has determined new social, economic and cultural settings and reproduces a mass culture where prevails the mechanical logic and such increasingly fragmented human beings and their seizure in the world, especially their ability to reflection. Believing in collective spaces as places of interaction and creation of all the aspects related to humans and therefore the only possibility of transforming the social reality in which humanity lives, it uses the theoretical subsidies offered by the Social-Discursive Interactionism, the Theory of Communicative Action and the Theory of Complexity in Applied Linguistics. The intersection point between them is a singular human being with endless potential for emancipation, because of the language he uses and his ability to represent the multiple realities that he experiences. Starting out with this point of view, a field research was carried out in a public institution dedicated to professional education. The research was built on the assumptions that language actions materialize representations of confidence that teachers have about the work in the world, their own profession, and the future life and that the students' identity formation for the future and work in the world is influenced by experienced trust and shared in the actions of language between them and teachers. Data were collected through questionnaires and interviews with four teachers and eight teenage students from the Technical Course on Building Integrated High School. The proceedings of data analysis (mainly qualitative) derive from the intercrossing of modal marks and representations of the formal worlds, according to Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) and how they suggest the teacher's acts: the communicative or the instrumental one, and then, analyze the students' discursive-texts in search of the effects of the teachers' actions. The results indicate that only modal marks do not necessarily give a certain kind of acting teacher, and that living with the instrumental and communicative actions allows students to learn how to cope with the complexity of life.

KEY WORDS: discourse, modal marks, confidence, identity construction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – DA PISTEMOLOGIA À MATERIALIDADE TEXTUAL	19
1 – Ações de linguagem e as categorias de análise textual segundo o ISD	33
CAPÍTULO II – CONFIANÇA – UM CONCEITO RELACIONAL	46
2.1 – Por uma racionalidade comunicativa	55
2.2 – A construção das identidades.....	64
2.3 – A dimensão profissional da identidade	72
2.4 – A(s) adolescência(s)	78
2.5 – O fazer do professor: trabalho na vida para a vida	81
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	95
3.1 – O <i>corpus</i> e o universo da pesquisa	95
3.2 – Os instrumentos da pesquisa e a coleta dos dados.....	98
3.3 – Os procedimentos de análise	100
CAPÍTULO IV – O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS	103
4.1 – O que dizem os professores?	104
4.1.1 – De si mesmo no trabalho... Do trabalho no mundo... De si mesmo no mundo	105
4.1.2 – Da relação com os alunos	132
4.1.3 – Da profissão em sua vida... ..	137
4.2 – O que dizem os alunos?.....	138
4.2.1 – Da confiança nos professores	138
4.2.2 – Do futuro... Da vida	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	169
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	179

ANEXOS	181
ANEXO A – CERTIDÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	182
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR FRANCISCO	183
ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA JEMIMA	187
ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MÁRCIA.....	191
ANEXO E – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA VITÓRIA	195
ANEXO F – QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA ANDREZA	199
ANEXO G – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO FELIPE	202
ANEXO H – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO GUIGA	205
ANEXO I – QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA MYRLLA.....	208
ANEXO J – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO PAULO	211
ANEXO K – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TAYLOR	214
ANEXO L – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TIAGO.....	217
ANEXO M – QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA WYLLIANE	220
ANEXO N – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	223
ANEXO O – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	224

LISTA DE ABREVIATURAS

A: Andreza (aluna do 1º ano)
ASL: Aquisição de segunda língua
F: Francisco (professor)
FL: Felipe (aluno do 4º ano)
G: Guiga (aluno do 4º ano)
ISD: Interacionismo Sociodiscursivo
J: Jemima (professora)
L: Linha
Ls: Linhas
LA: Linguística Aplicada
M: Márcia (professora)
MY: Myrlla (aluna do 1º ano)
OP: outra pessoa
P: Pesquisadora
PL: Paulo (aluno do 4º ano)
S: Segmento
Ss: Segmentos
T: Tiago (aluno do 4º ano)
TL: Taylor (aluno do 1º ano)
V: Vitória (professora)
W: Wylliane (aluna do 1º ano)
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE SIGLAS

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
IFPB: Instituto Federal de Educação , Ciência e Tecnologia da Paraíba
MEC: Ministério da Educação
PB: Paraíba

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem assumido um ritmo sempre crescente, imprimindo à sociedade novos rumos tecnológicos, socioeconômicos e culturais. Estes aspectos da vida moderna cada vez mais vieram se entrelaçando com os aspectos da cultura de massa, como característica essencial da subjetividade capitalista. As áreas profissionais continuam em constante mudança, e o ser humano tem que ter, cada vez mais, grande flexibilidade para se transferir de um emprego para outro e de uma organização para outra. Além disso, para manter-se num mundo cada vez mais competitivo, é exigido ao cidadão que desenvolva certas habilidades consideradas condizentes com o padrão de comportamento moderno, como, por exemplo, personalidade forte, capacidade de se expressar bem e de responder assertivamente às exigências sociais e profissionais.

É, pois, a mesma cultura de massa que tem normatizado indivíduos e os obrigado a se articularem segundo sistemas hierárquicos de valores e de submissão. Também nessa cultura, especialmente no ocidente, o ser humano tem sido cada vez mais fragmentado, assim como suas apreensões e seus saberes acerca do mundo, de modo que lhe tem sido ‘roubada’ a capacidade de reflexão, num âmbito mais amplo, sobre a realidade em que vive e, portanto, sobre sua própria condição de humano. Podemos dizer que, ao longo dos anos, o homem adormeceu quando caiu na armadilha da mecanicidade.

Para manter-se, esta ordem mundial precisou contar com a ajuda de instituições, e a escola tratou de reproduzir a ideologia dominante, difundida em grande escala por agências de informação e propaganda, cujo objetivo sempre foi vender uma ideia do sucesso fácil, a qualquer preço, associado ao consumismo desenfreado, como fator determinante das relações intersubjetivas. A crise econômica que aflige o mundo globalizado revela uma crise bem mais profunda do que aquela que aparece na relação emprego-desemprego: uma crise na confiança. Uma crise, portanto, de valores éticos, que aponta para a necessidade urgente de retomada de conceitos e de atenção à forma como as relações se engendram, principalmente aquelas que permeiam os espaços formais de aprendizagem.

Definitivamente, entramos na era de primazia absoluta da informação, em que a experiência educacional diversificada parece ser a base para a satisfação do aluno, já que estamos vivenciando o desenvolvimento de uma capacidade até agora não imaginada de ampliar o intelecto humano. A informação e o conhecimento nunca estiveram tão democraticamente disponíveis ao mundo, embora a diferença acentuada ainda seja

característica marcante no que diz respeito à qualidade da oferta educacional. Atualmente, os estudantes não precisam mais dominar somente o conteúdo, mas o processo em si da aprendizagem. É necessário que dominem habilidades e ferramentas de pesquisa e é fundamental que desenvolvam ainda mais a capacidade de comunicação, reflexão e colaboração.

Se estamos vivendo em um mundo cada vez mais complexo e interligado, e a toda hora precisamos mudar de planos em função de novas informações, por que a escola insiste em ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos? Por que as disciplinas ainda são organizadas de forma a separar o objeto do seu meio, as partes de um todo? Ao se fragmentar a compreensão da realidade, não se permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo, amplo e a apreensão dessa realidade como um todo inseparável; uma realidade desordenada e contraditória, mas que nos constitui como seres humanos.

Durante a sua trajetória pela democracia, a educação em nosso país, sempre esteve a serviço da manutenção do poder, cabendo aos alunos da classe dominante a participação direta, ou a responsabilidade na construção do poder como hegemonia, enquanto as bases sociais sempre foram excluídas. Esta exclusão não foi somente dos processos decisórios como um todo, mas também do usufruto dos bens de produção, e mais gravemente ainda, do saber acumulado culturalmente e transmitido formalmente nos bancos das escolas. Dessa forma, o nosso país foi acumulando um contingente enorme de cidadãos despreparados para viverem sob uma ordem competitiva, excludente, que requer a habilidade de gerir informações e, mais ainda, converter estas informações em atitudes criativas para o benefício do viver em sociedade.

Diante deste contexto, o governo brasileiro tem se empenhado, nos últimos cinco anos, em expandir a oferta da chamada Rede de Educação Técnica e Tecnológica, não só com cursos técnicos complementares à formação básica, mas dando ênfase à educação propedêutica integrada à formação profissional já no Ensino Médio, visando uma formação integral do adolescente, em consonância com as exigências deste novo mundo em que vivemos. A educação profissional de nossos jovens tornou-se uma alternativa urgente para se manter o desenvolvimento do país, na medida em que abre espaço para alunos provenientes de classes socioeconômicas mais baixas, cuja perspectiva de mudança significativa de sua situação de vida depende de uma qualificação, que somente um curso técnico e/ou tecnológico pode dar.

Entretanto, no contexto em que vivemos, não podemos mais buscar o simples domínio de um ofício. Por isso, estamos falando de um desafio à sociedade em sua totalidade,

e mais precisamente, aos profissionais da educação, especialmente àquele que atua diretamente em sala de aula – o professor – que, quase sempre, se sente despreparado para reorientar a sua práxis, para adequar o conhecimento teórico que recebeu, através de um curso de nível superior, à realidade imediata, com alunos economicamente desfavorecidos, oriundos de escolas públicas de baixa qualidade, com baixa autoestima e uma história de insucessos em diversas áreas de sua vida familiar e escolar. Este professor, muitas vezes sentindo-se impotente e frustrado, como forma de justificar o fracasso de aprendizagem, acaba repetindo a ideologia, já impressa pela família e pelo grupo social, de que os alunos das classes baixas são, definitivamente, ‘incapazes’, ‘inábeis’, ‘inseguros’, ‘sem iniciativa’, ‘sem pré-requisitos necessários’, portanto, devem ser educados para alcançar um patamar já pré-estabelecido: mão de obra qualificada.

Além disso, existe outro fator que dificulta este processo; a educação profissional oferecida de forma integrada ao ensino médio envolve as disciplinas da chamada Cultura Geral, e as disciplinas técnicas, cujos professores regentes, ao contrário daqueles primeiros, geralmente não possuem formação docente apropriada. Trata-se, em sua maioria, de engenheiros de diversas áreas, que se veem diante da responsabilidade de ensinar, sem terem tido qualquer preparo para tal.

A educação profissional, além de envolver o conhecimento e a competência técnica, envolve principalmente a construção de uma identidade específica voltada para o trabalho no mundo, em seu sentido mais amplo. Contudo, o próprio professor que atua na formação profissional em nível do Ensino Médio, há muito se vê dividido. De um lado, defende a tese de preparar o jovem para o mercado de trabalho da comunidade local em que está inserido, como alternativa de mudança de vida através da elevação do patamar educacional. De outro, depara-se com a tese de buscar uma educação mais voltada para formação integral e autônoma do jovem enquanto ser humano, proporcionando-lhe mais realização e satisfação pessoal, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a plasticidade necessária para transitar num mundo em que a ordenação é planetária, as fronteiras são transparentes e as ideias já surgem universalmente.

Além disso, o trabalho com educação profissional, já no Ensino Médio, implica lidar com adolescências e todas as contradições que perpassam essa fase da vida. Muitas questões sempre surgiram em nosso fazer diário na sala de aula e acabaram, de certa maneira, motivando este estudo: Quem são esses adolescentes que nos interpelam todo o tempo? O que sentem? Como veem o mundo? Como podemos lidar com a diversidade, própria da

pluralidade, respeitando-a e permitindo que seja geradora do desenvolvimento de todos, como pessoas humanas, para o que acreditamos ser um mundo melhor?

Uma vez que vivemos num mundo cada vez mais complexo e global, as questões humanas precisam ser pensadas também de forma complexa. Edgar Morin (2003) nos lembra o significado do termo latino “*complexus*” como o que é tecido junto, e propõe um pensamento que une, ao invés de separar todos os aspectos presentes no universo. Segundo ele, pensamento complexo é o instrumento através do qual nos tornamos aptos a enfrentar a complexidade da vida através “de um método de aprendizagem na errância e na incerteza humana” (MORIN, 2003, p.13).

Assim, acreditamos no paradigma da complexidade, de acordo com o qual tudo se liga a tudo no Cosmos, numa rede relacional e interdependente e, portanto, não existe autonomia. Isto é, o ser humano é dependente da pluralidade para se singularizar. Adotaremos uma postura da transdisciplinaridade, também proposta por Morin (2003), como sendo uma prática que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento, pois estamos lidando com seres humanos, sujeitos complexos porque relacionais. Ou seja, sujeitos que se constituem individualmente à medida que se relacionam historicamente. Seres que se fazem em sua própria ação nas relações que vivenciam. Seres passíveis de contradições e incertezas.

Vamos analisar o homem a partir de seu principal instrumento de ação ao se relacionar: a palavra e suas representações. Acreditamos que o humano precisa resgatar a confiança em palavras, em olhares, em gestos; precisa resgatar a confiança no outro e nas relações, para resgatar a confiança na vida.

A opção pelo Interacionismo Sociodiscursivo como abordagem epistêmica desse estudo se deve ao fato de ser uma perspectiva teórico-metodológica, cujo interesse principal encontra-se em questões ligadas à linguagem e à produção e compreensão de textos e, sobretudo, porque concebe a interação dialógica uma forma de exercitar novos modos de ver e de criar significados e, assim, novas formas possíveis de ser no mundo. Também se deve ao fato dessa corrente conceber o universo como matéria única e indivisível e em constante atividade, o que o faz estar em permanente evolução, e do qual somos parte, por isso, também somos matéria e nos constituímos vivendo numa realidade de matérias que estão todas interligadas. Optamos por um olhar sobre o ser humano a partir de suas interações na coletividade, considerada espaço de ação no mundo e condição básica para o indivíduo definir-se como ser singular, e porque somente na coletividade, podemos vislumbrar uma possibilidade de transformação da realidade social em que vive a humanidade.

Optamos por uma teoria gerativa de sociedade, como se refere Bannell (2006) à teoria de Habermas, que busca compreender o processo de vida social em um todo, “como um processo concreto de geração de estruturas de significado” (HABERMAS, 2001 [1971] apud BANNELL, 2006, p.98), porque não acreditamos mais que seja viável insistirmos em uma concepção de sujeito que age intencional e isoladamente, com a perspectiva de progresso a qualquer preço.

Queremos focalizar, no atual contexto em que vivemos, as ações de linguagem do professor e do aluno, também reféns deste sistema educacional que atende ao chamado pela produção de uma subjetividade coletiva e massificada. O professor, tradicionalmente legitimado ora como o detentor do saber, ora como o responsável pelo fracasso da educação nacional. Mas, em sua prática docente, em seu discurso na sala de aula, muitas vezes, tende a considerar-se absoluto e inquestionável, mesmo que para isto, tenha que vestir-se com roupagens de “cientista”, “doutor” de um conhecimento que teme dividir, sob ameaça de perder o conquistado *status*. E o aluno, considerado ainda pelo senso comum, como aquele que deve receber o dito conhecimento-passaporte para a cidadania, uma vez que “o futuro da nação depende dele”.

Não concebemos mais que a sala de aula seja palco para monólogos; que a formação profissional vise somente um mercado de trabalho massificante e excludente. Acreditamos num professor que queira, antes de tudo, incitar o diálogo, instigar a curiosidade e a reflexão. Que busque construir e/ou fortalecer o sentimento da confiança como fator essencial de formação da identidade para o trabalho no mundo, e não para o mundo do trabalho. Estamos assim, valorizando o aspecto emocional no diálogo com o outro, pois as relações humanas organizam-se, desde muito cedo, como sistema em que as expressões emocionais têm um papel fundamental na construção de valores éticos e morais, que também irão se constituir na identidade profissional propriamente dita.

Professores e alunos são aqui considerados como sujeitos que se constituem através da linguagem e nas relações. Pois, é na linguagem, e por meio dela, que podemos construir a linha da vida, como uma sequência de eventos que constituem a nossa própria história. Através da linguagem podemos imprimir sentidos, mesmo que provisórios e passíveis de mudança, assim como a infinita possibilidade do vir-a-ser. É a linguagem que permite ao ser, enquanto humano, se fazer humano porque faz, realiza algo na realidade e se faz sujeito.

Estamos assim, considerando o sujeito como alguém que se posiciona no mundo e é autor das transformações sociais. Esta autoria geralmente é reconhecida a partir de sua

intervenção, de sua práxis direta na realidade. Consideramos ainda, que é no ambiente educacional por excelência, que os sujeitos se encontram, interagem e buscam uns aos outros, porque é lá que buscam significados, através da interlocução, e se tornam cidadãos.

Quando pensamos na relação dialógica entre professor e aluno, acionamos novos questionamentos, que se tornaram motivação para esta pesquisa: Como os alunos interagem com as vozes que transparecem no discurso do professor? Como veem essa relação dialógica em sua formação? Como se dá a interação verbal nos processos de construção de conhecimento como esteio da construção das identidades, e mais especificamente, a dimensão profissional da identidade? O aluno confia em seus professores? Em seu discurso, o professor deixa transparecer a confiança que sente na vida? O sentimento de confiança compartilhado em ações de linguagem é fator determinante da dimensão profissional da identidade? Será que na escola, através da relação com o professor, o aluno vivencia os valores éticos que o fazem confiar na vida? Se, às vezes, nem mesmo o professor sabe para quê afinal está educando, ou se há divergências entre os objetivos finais dos diferentes professores que lecionam para os mesmos alunos, de um mesmo curso, o que se pode esperar destes alunos em termos de identidade profissional?

Com este estudo, pretendemos, assim, investigar nos textos-discursos de professores e alunos as representações da confiança no futuro e na vida, e seus possíveis efeitos de sentido na formação da identidade profissional dos alunos do Curso de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio.

Dessa forma, o objeto de investigação desta pesquisa são os discursos dos docentes e discentes, e seus possíveis efeitos de sentido, mais especificamente, na formação da identidade profissional dos discentes. Pois, acreditamos que analisando os seus dizeres, podemos depreender, sem qualquer pretensão de se chegar a alguma proposta absoluta, indícios dos efeitos que o discurso do professor causa na forma dos alunos verem o mundo, o futuro e a si mesmos neste mundo.

Para alcançar nosso propósito traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as modalidades presentes nos textos dos professores, e suas respectivas representações dos mundos (cf. HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003), que evidenciem a confiança no futuro e na vida como elemento constitutivo do processo de aprendizagem e, por isso, determinante na formação da identidade profissional dos alunos.

- Caracterizar, os relatos docentes no agir instrumental ou no agir comunicativo (cf. HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003) por meio da análise das modalizações presentes em seus discursos.

Com tantas dúvidas para tentar responder, procuramos organizá-las em torno da questão da confiança na relação professor-aluno, concebendo-a como fator essencial e norteador de qualquer aprendizagem acadêmica, e, principalmente, considerando-a como fator determinante da representação que o sujeito-aluno desenvolve em relação ao futuro e à vida de um modo geral. Tendo consciência da dimensão ampla deste estudo, e da quase impossibilidade de chegarmos a todas as respostas que buscamos, formulamos as seguintes hipóteses:

- As ações de linguagem materializam as representações de confiança que o professor possui com relação ao mundo do trabalho, a sua própria profissão, ao futuro e a vida.
- A formação identitária dos alunos com relação ao futuro e ao trabalho no mundo é determinada pela confiança vivida e compartilhada nas ações de linguagem entre eles e o professor.

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativo e utilizamos como *corpus*, os textos-discursos evidenciados nas entrevistas de 04 (quatro) professores e 08 (oito) alunos do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *campus* de João Pessoa.

O desenvolvimento do trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro apresentamos os conceitos que fundamentam o Interacionismo Sociodiscursivo, dialogando com algumas das principais concepções interacionistas a respeito do humano, enquanto espécie que possui formas complexas de organização e de atividades, condicionadas pela sua forma peculiar de comunicação: o verbo.

No segundo capítulo, defendemos o resgate da confiança nas relações entre os sujeitos, através de uma racionalidade comunicativa para emancipação humana, proposta por Habermas (1987), como uma nova possibilidade de amenização dos efeitos da complexidade do mundo, do viver numa coletividade cada vez mais diversa, e da predominância da razão instrumental. Assim, trazemos, também, a Teoria da Complexidade como sustentação de nosso ponto de vista, com a qual, abordamos os humanos enquanto seres que se constituem socialmente, e que, na rede complexa de singularidades da qual fazem parte, descobrem a co-

autoria como princípio de ação no mundo em busca da coevolução e da emancipação humana, com a qual é possível a construção de uma nova sociedade.

Trazemos, ainda, o ambiente educacional como cenário privilegiado para a mudança de paradigma que defendemos. Focalizamos a prática pedagógica na relação dialógica professor-aluno um encontro fecundo para a formação humana e, portanto, convívio propício para que a confiança no outro possa manifestar-se e desenvolver-se como construto da confiança na vida e no futuro.

Optamos por trazer, já a partir do segundo capítulo, e ao longo da toda a exposição da pesquisa bibliográfica, alguns segmentos das falas dos sujeitos professores e alunos, colaboradores desta pesquisa, de modo a exemplificar e fortalecer os aspectos teóricos que apresentamos.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa.

No quarto capítulo nos ocupamos, exclusivamente, da análise de textos dos professores e alunos, buscando os indícios que nos permitem inferir que a formação identitária dos alunos, no que diz respeito ao trabalho e ao mundo, é diretamente influenciada pelo discurso dos professores; e, mais ainda, consequência direta da representação de confiança vivida na relação entre eles, e que se torna uma prospecção de sua confiança no futuro e na vida.

E, finalmente, apresentamos as conclusões a que chegamos.

Entretanto, queremos deixar claro que não é nossa intenção criticar nem responsabilizar especialmente quaisquer docentes pelas escolhas e determinações dos alunos, nos períodos escolar e pós-escolar. Seria uma atitude reducionista e ingênua. Ao contrário, a finalidade desse trabalho é, antes de tudo, buscar elementos para melhor compreensão da formação humana e contribuir para a prática pedagógica, no que diz respeito à relação professor-aluno, como vínculo que fundamenta a transformação de todos os sujeitos envolvidos no processo e que, por isso, constitui-se num *médium* poderoso da transformação social que queremos.

CAPÍTULO I – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, e durante toda a pesquisa, dialogaremos com diversas concepções que tiveram como base teórica o materialismo, histórico e dialético, e se reúnem no quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas / Sociais conhecida como Interacionismo Social. São concepções, diversos olhares que, na verdade, acabam se complementando em muitos aspectos, pois todos têm como objeto central o humano num contexto social e, a partir daí, consideram os seus processos de transformação.

Entretanto, dentre esses olhares, nossa ênfase é o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, do qual utilizamos os aportes teórico-metodológicos, em função da natureza da pesquisa mesma (cf. INTRODUÇÃO). Mas, como se trata de uma abordagem imbricada nessa concepção maior, sentimos a necessidade de trazê-la através desses diversos olhares, focalizando-os para o objeto deste estudo. Afinal, são todos “olhares interacionistas” que, por isso, de alguma forma, compõem o quadro epistemológico do ISD propriamente dito.

O mais importante é que todas elas concebem o ser humano a partir da historicidade dos processos de socialização em que está imerso e nos quais se constitui. Trata-se de pensar o homem em sua coletividade, ou seja, em relação ao grupo em que vive, e mais ainda, sendo determinado por este grupo, no que diz respeito a valores éticos e morais, ideais, formas de pensar e agir, ao mesmo tempo em que, enquanto ser individualizado, contribui para a determinação e preservação do próprio grupo.

O Interacionismo Sociodiscursivo começou a ser desenvolvido por Jean-Paul Bronckart por volta de 1980, como consequência de um processo de amadurecimento de suas concepções sobre linguagem e da preocupação em adaptar modelos teóricos e resultados de pesquisas à realidade didática da sala de aula (cf. BRONCKART, 2006). A tese central do ISD é a de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2003, p.42). Neste sentido, o ISD se interessa pela linguagem e privilegia as interações dialógicas, uma vez que “as atividades de linguagem assumem um papel fundamental no desenvolvimento dos processos de inserção social e construção da cidadania” (BRONCKART, 2004 apud PINTO, 2007, p.112). Entretanto, segundo o próprio Bronckart (2006, p.10), o ISD não é uma corrente especificamente linguística, psicológica ou sociológica, e sim “uma corrente da ciência do humano”, uma vez que não podemos separar os processos de individuação dos de socialização.

Sendo assim, podemos demonstrar, resumidamente, a composição epistemológica do ISD da seguinte maneira:

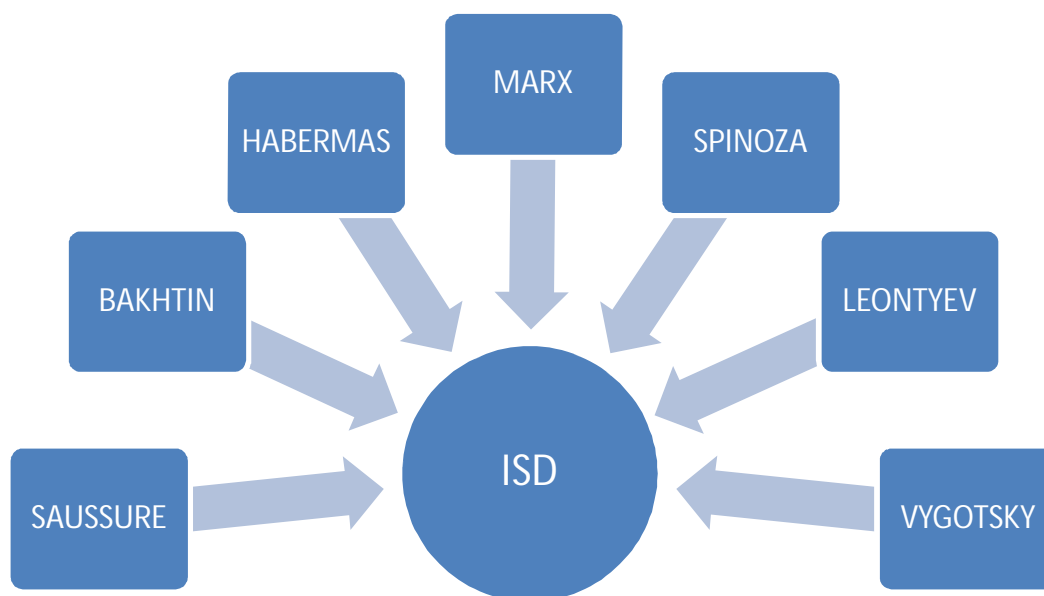


Figura 01: Principais teóricos que influenciaram o ISD¹

Dentre essas concepções, neste trabalho, estamos destacando a sociologia compreensiva de Jürgen Habermas, desenvolvida inicialmente por Georg Simmel, a psicologia historicocultural de Leontyev e a sociohistórica de Vygotsky. Trazemos, também, aspectos do interacionismo simbólico, cujo representante principal é o sociólogo americano Erving Goffman. No campo linguístico, Volochínov/Bakhtin, principais representantes do chamado “Círculo de Bakhtin”.

Vale ressaltar, que na pesquisa bibliográfica realizada, as teorias sociológicas de Simmel e Goffman não foram identificadas influências diretas ao ISD, embora Bronckart (2008 [2006], [2003]) se refira às suas concepções algumas vezes, especialmente ao abordar o Interacionismo Social e a “problemática das Ciências Humanas/Sociais”². Assim, consideramos, aqui, relevante a preponderância que seus estudos tiveram nos rumos das Ciências Humanas/Sociais como um todo e, é claro, possibilitando o que hoje é o ISD. Estamos trazendo um pouco de cada uma de suas concepções, mas o fundamental na

¹ Esquema apresentado pela profª. Drª. Betânia Passos Medrado em aula da disciplina “Seminários Avançados em Linguística Aplicada” – UFPB, Agosto/2009.

² Mais informações ver BRONCKART, 2006, 2008.

abordagem escolhida para se trabalhar e, esperamos atender especificamente aos objetivos da pesquisa mesma.

Acreditamos ser relevante, por uma questão metodológica, deixar claro, ainda, que sentimos a necessidade de enfatizar, além da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, a Teoria da Complexidade focalizada tanto na educação, aqui representada por Edgar Morin, quanto na Linguística Aplicada. Entendemos que as duas teorias possuem confluências importantes, e por isso se complementam. Juntas podem direcionar a abordagem adotada na pesquisa, mas, sobretudo, apontam para o que acreditamos serem os fundamentos para as práticas educativas na era em que estamos vivendo.

Dentre os principais pontos em comum, podemos dizer que as duas teorias consideram que:

1. Os seres humanos são seres essencialmente sociais e em permanente evolução;
2. a reflexão é o princípio gerador da emancipação humana;
3. o diálogo, mediador da liderança compartilhada, leva à reflexão, e consequentemente, à autoconsciência, à cocriatividade e à coevolução;
4. a realidade é essencialmente definida pelos relacionamentos e pelos processos;
5. a ética deve integrar os valores pertinentes a todos os seres humanos e suas ações no mundo, e, por último;
6. a educação é concebida como processo de formação do humano.

Vale ressaltar, contudo, que Habermas (cf. BANNELL, 2006) não se preocupou especificamente com a educação formal, e com práticas pedagógicas na escola. Ao contrário, concebeu a aprendizagem de maneira mais abrangente possível, envolvendo os processos de formação social, cultural e científica nos diversos e variados espaços em que acontecem. Mas, podemos dizer que, ao conceberem a educação espaço de formação humana, ambas as teorias concebem-na um espaço onde a linguagem pode manifestar-se como *médium* de fortalecimento da prática do cotidiano (o “mundo da vida” com suas relações intersubjetivas autênticas) frente a um mundo do sistema administrativo e econômico que condiciona, aprisiona e, por isso, não permite o desenvolvimento pleno da humanidade.

Diferentemente das Ciências Naturais, o que caracteriza as Ciências Humanas/Sociais é o fato de não haver uma separação radical entre o pensamento humano e a maneira propriamente dita dos sujeitos se relacionarem com o mundo. O método das Ciências

Humanas/Sociais é a compreensão, que ao mesmo tempo é condição ontológica para a vida do homem em sociedade (cf. WATIER, 2009). Isto é o mesmo que dizer que a sociedade não seria possível se os indivíduos não se compreendessem. Na busca por essa compreensão, os indivíduos se tipificaram em jovens/velhos, mulher/homem, trabalhador/não trabalhador, e assim por diante, possibilitando os sujeitos de se caracterizarem em algo para alguém, e formarem assim, os núcleos constitutivos da vida em sociedade. Aqui, a compreensão está sendo vista como uma prática dos humanos socializados na vida cotidiana, e socialização diz respeito ao processo de apropriação desta condição.

O sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918), pensou o par dicotômico indivíduo/sociedade em bases interativas. Para ele, as interações seriam as modalidades de convivência que os indivíduos estabelecem. Ou seja, as trocas entre os sujeitos que se relacionam constantemente. Ele considerava a interação uma unidade entre os indivíduos. A esta unidade ele chamou de *sociação*³.

A *sociação* só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral de interação. A *sociação* é assim, a forma realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses. E é na base desses interesses – tangíveis ou ideais, momentâneos ou duradouros, conscientes ou inconscientes, impulsionados casualmente ou induzidos teleologicamente – que os indivíduos constituem tais unidades (SIMMEL, 1988, p.60)

Para Simmel (1939), a *sociação* está em constante formação, num processo contínuo de fazer-se e refazer-se. Por isso, não tem coerência nem sistematicidade. E, neste processo, tudo adquire uma forma que tende a se cristalizar, inclusive e principalmente, os indivíduos enquanto seres constituídos, assim como as interações mesmas que estabelecem. Nessas interações o indivíduo se relaciona “jogando” com o que Simmel (1939) chamou de “segredos”. Segredos aqui representam a síntese de todo o conhecimento acumulado ao longo do estar em convívio. Mas segredo também pode ser sinônimo de dissimulação das verdades, de certas realidades, criando, assim, um segundo mundo paralelo ao mundo presente. Este mundo paralelo é formado de segredos, manifestações individuais que não podem ser produzidas abertamente. E assim, os sujeitos vão interagindo, se relacionando, num

³ Para Simmel (1939), *sociação* difere de socialização, pois não significa um processo unilateral de ajuste de uma pessoa a um grupo social determinado; e sim a um processo bilateral: a pessoa e o social se ajustam mutuamente, visando uma unicidade.

jogo de revelar e guardar segredos. Os seres humanos vão se mostrando uns para os outros, e vão se constituindo socialmente, em sujeitos multifacetados.

Podemos dizer, assim, que a ação que cada indivíduo exerce um sobre o outro se baseia na imagem que cada indivíduo forma deste outro a partir da(s) face(s) que ele consegue ver. Como destaca Simmel (1939, p.342), “O grau de conhecimento que supõe o ser conhecido não se refere ao que os outros são em si, não é o seu interior, senão aquela parte que se manifesta aos demais, ao mundo”. Ou seja, o conhecimento é ao mesmo tempo o não-conhecimento. O indivíduo conhece somente o que o outro lhe permite conhecer; a partir deste conhecimento ele imagina um conjunto de características, ideias e fatos que julga combinarem entre si, ao ponto de compor aquele outro com o qual ele se relaciona.

Goffman (1985), reformulando as ideias de Simmel (1939), e inaugurando uma nova metodologia de análise dos fenômenos sociais, define interação como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros quando em presença física imediata. Ele interessou-se pela investigação das interações face-a-face⁴ em eventos a que chamou de “territorialidade interacional” (cf. GOFFMAN, 1971), quando os indivíduos localizam-se frente uns aos outros. Segundo ele, o sujeito sempre tem a intenção de regular o comportamento dos outros, especialmente a maneira como o tratam. Por isso, para Goffman (1985, p.23), a vida social é performática e o indivíduo faz sua “representação”, como um espetáculo que agrada a todos. Os sujeitos representam os “Eus” na vida cotidiana, nas situações concretas, nas relações face-a-face.

Para Goffman (1985), o indivíduo atua com duas possibilidades. Ele pode estar convencido de seu ato ou ser “cínico” em relação a ele. “[...] quando o indivíduo não crê em sua própria atuação e não se interessa em última análise em que seu público acredita, podemos chamá-lo de cínico, reservando o termo sincero para os que acreditam na impressão criada por sua representação” (GOFFMAN, 1985, p. 25-26).

Entretanto, Goffman (1985) difere de Simmel (1939) no que diz respeito ao fato dos homens interagirem, constituírem-se em formas, para construírem a sociedade. Para o autor, os homens apenas reproduzem a sociedade, e a partir desta ideia de reprodução, ele desenvolve as noções de consenso e controle:

[...] espera-se que cada participante suprima seus sentimentos cordiais imediatos, transmitindo uma visão da situação que julga ser, ao menos temporariamente sociável pelos outros. A conversação desta concordância superficial, desta aparência de consenso, é facilitada pelo fato de cada participante ocultar seus próprios desejos

⁴ Goffman (1985) considera face, não o rosto do indivíduo, mas a fachada que o sustenta socialmente.

por trás de afirmações que apóiam valores aos quais todos os presentes se sentem obrigados a prestar homenagem (GOFFMAN, 1985, p.18).

A noção de “definição da situação” é central não só no pensamento e obra de Goffman (1967), mas em toda a chamada Escola de Chicago⁵, à qual ele pertencia. Trata-se de um processo pelo qual se atribui sentido a uma determinada situação vivida a partir da resposta que cada pessoa envolvida dá à pergunta: o que está acontecendo aqui, agora? Para ele, quando o indivíduo consegue definir o que está acontecendo em determinado momento e local, consegue orientar suas atitudes de forma a se adequar àquela situação. Graças a este mecanismo, os indivíduos são capazes, por exemplo, de se apresentar adequadamente num velório ou enterro, diferentemente do que o fazem num cinema, na praia ou ainda, no exercício mesmo de suas funções profissionais. Agir adequadamente significa ser condizente e, assim, ser aceito socialmente, porque capaz de alinhar-se da maneira considerada correta às diferentes situações de vida. Além disso, a definição da situação vai depender do lugar social de onde fala o indivíduo. Portanto, algumas definições sempre serão consideradas mais legítimas que outras.

Desta forma, podemos dizer que os modos de agir são determinados pelos papéis sociais que as pessoas vivenciam. Numa mesa de debates sobre a prática do aborto, por exemplo, um médico vai expor suas ideias sem abdicar da sua posição de médico, mesmo que pessoalmente tenha opinião diversa daquelas. E assim será com o padre, o senador, a líder das prostitutas do local, enfim, com todos que estiverem presentes. Espera-se que eles ajam desta maneira; eles devem sustentar os personagens que estão acostumados a representar.

Isto ocorre porque, para Goffman (1967), os indivíduos agem social e institucionalmente; fazem coisas que não querem fazer, sustentam falas com as quais não concordam, ou nem têm opinião formada, simplesmente porque não querem “perder a face” (GOFFMAN, 1967, p.10). Isto é, ninguém quer ficar diferente, destoar, dar vexame ou ser ridicularizado pela opinião pública, o que seria embaraçoso e constrangedor. Para o indivíduo, o receio de passar por uma destas situações é o mesmo que se expor e correr o risco de não mais ser aceito sócio e institucionalmente. Trata-se de uma forma de controle já internalizada,

⁵ Esta escola sociológica surgiu nos Estados Unidos na década de 20 e 30, com o crescimento rápido da cidade e a chegada de imigrantes de todas as nacionalidades, raças, e religiões, dando origem a uma teoria distinta para as questões urbanas. “A associação ao Interacionismo Simbólico deriva da ideia de que os estudos das áreas urbanas, dos grupos sociais e da ocupação espacial estão em relação com as identidades construídas através da percepção que o indivíduo tem de si próprio e de sua percepção da imagem que os outros têm de si” (INFOPÉDIA,[consult.2009-11-12]).

que acaba por colocar o indivíduo no que Goffman (1967, p.10) chama de “prisão da vida social”.

Assim, a vida cotidiana é arquitetada e construída tendo como bases sólidas esta forma de controle social, com a qual interagimos uns com os outros, por meio de “rituais de interação” (GOFFMAN, 1967, p.10), ou o conjunto de gestos, ações, formas codificadas de comportamento expressivo, como as saudações e os pedidos de desculpa, dentre outros. Na vida cotidiana, os comportamentos expressivos ocorrem espontaneamente, mas em determinados campos de atuação social, eles podem ser ensaiados para que se obtenha o resultado desejado. Um exemplo disso é a publicidade, em que a linguagem é estudada, calculada, pensada para atingir determinado objetivo. Na educação, acontece algo semelhante: o professor oscila entre a espontaneidade e um comportamento “ensaiado”, de forma que a sua posição de autoridade seja garantida e possa, ao mesmo tempo, relacionar-se com seus alunos sendo aceito por eles.

De qualquer maneira, é na vida cotidiana que cada ser humano vive a sua história, a sua particularidade, com o desejo consciente ou inconsciente de superá-la (a particularidade), tendo como referência um porvir idealizado de uma situação melhor que o presente. O filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, cuja obra está centrada na racionalidade, que, veremos mais adiante, nada tem a ver com a concepção clássica acerca da consciência na filosofia moderna (cf. BANNELL, 2006), interessou-se pela emancipação humana; por esta capacidade que o ser humano tem de superar-se.

Podemos dizer que, para Habermas, o indivíduo não é tão assujeitado pela vontade coletiva. Ao contrário, é um sujeito que age, e é através da ação do homem, nos processos de reprodução social que Habermas, contrariamente às correntes pós-modernas, vê a possibilidade de sua emancipação. Seu interesse antropológico tem como esteio uma espécie humana essencialmente social, que desenvolve a sua capacidade de reflexão a partir da experiência histórica. O pensamento humano é construído a partir do vivido no “mundo da vida”. Em outras palavras, este vivido é uma força motriz para a reflexão, que, por sua vez, é tida como a possibilidade potencial de superação do homem. O mais importante em Habermas para esta pesquisa, é a valorização da capacidade humana de reflexão, construída a partir dos processos de interação e sempre mediada pela linguagem.

Ao centrar a linguagem como elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento e a partir daí, a possibilidade de superação do homem, Habermas (op. cit.) tentou resgatar a possibilidade de emancipação humana, e consequente evolução social, por outras vias, além daquelas relacionadas à capacidade produtiva através do trabalho como gerador de

riqueza, preconizado por Marx. Seu principal argumento é o de que toda ação social é mediada pelo uso da linguagem em processos comunicativos. Portanto, a ação social será o foco principal de sua “Teoria do Agir Comunicativo” (BANNELL, 2006, p.47), um dos arcabouços teóricos do ISD.

No próximo capítulo, detalharemos esta teoria um pouco mais. Por agora, queremos apenas ressaltar que “no modelo do agir comunicativo, alcançar o entendimento mútuo por intermédio da linguagem é considerado um mecanismo que coordena a ação entre indivíduos” (BANNELL, 2006, p.47). Isto é o mesmo que dizer que, através do mecanismo discursivo, os sujeitos buscam relacionar o que há de conceitualmente comum entre si, em busca do entendimento, graças à compreensão recíproca, fundamento da organização social e da constituição política das relações humanas.

Mas do que se trata exatamente esta compreensão? Segundo Watier (2009, p.71), “compreender é atribuir pretensões, intenções, motivos reconstruídos e atribuídos [...] é a maneira fundamental sobre a qual um homem age sobre outro”. Ora, se no “mundo da vida”, como veremos mais adiante, o interesse primordial é o entendimento, faz-se necessária, então, a percepção do outro e esta percepção é, de fato, um conjunto de representações que os humanos vão fazendo uns dos outros e dos fenômenos, a partir de eventos e situações de encontro, mediados pela linguagem. Assim, representar pode ser considerado a leitura do agir; a compreensão mesma.

Ao falarmos em compreensão e linguagem, urge trazermos do “Círculo de Bakhtin” as concepções interacionistas que tanto influenciaram o campo linguístico, e tem na interação verbal o eixo central. Volochínov, assim como Bakhtin, era, antes de tudo, um filósofo vinculado às filosofias da existência, e, muito influenciado pelo materialismo dialético, interessou-se pela interação e principalmente, pela linguagem verbal. Para ele, a palavra tem função de signo e,

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 34).

Contudo, o seu interesse não era no diálogo em si mesmo; focalizou sua atenção nos valores como fonte de compreensão de qualquer evento humano, porque, para ele, viver é sempre e paulatinamente, posicionar-se frente a valores. Em suas próprias palavras:

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso uma atitude responsiva e ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. (BAKHTIN, 1997b, p. 290).

Desta forma, as pessoas vão se posicionando valorativamente no mundo e se constituindo. Assim, seu interesse era no que ocorre no diálogo. De acordo com o posicionamento existencialista de Bakhtin, cada ser humano é único e ocupa um lugar único na existência. Por isso, posicionar-se frente às questões do mundo é, antes de tudo, uma questão ética. O ser humano não pode ser neutro, porque não foi assim concebido e constituído.

Entretanto, esta relação com o mundo só ocorre porque nele encontra-se o outro. Bakhtin diz que “ser significa ser para o outro e, através do outro, ser para si” (BAKHTIN, 2003 apud FARACO, 2008, p.46). A partir daí ele irá conceber a noção de dialogia como determinante de nossa existência no mundo e de nossa própria consciência, considerada, assim, na sua pluralidade, pois é povoada pelas inúmeras vozes sociais que a constituíram.

O que interessa para Volochínov (2006, [1929]) não é a língua, enquanto gramática, mas os enunciados, ora chamados de textos, como manifestações verbais situadas numa sociedade plurivocal (heteroglóssica). A relação do sujeito com o mundo será sempre indireta. Ou seja, o mundo é sempre apropriado de forma refratada, porque esta apropriação se dá “no interior de horizontes sociais de valores” (FARACO, 2008, p.47).

É importante esclarecer que para Bakhtin o mais importante também não é a heteroglossia propriamente dita, e sim a sua dialogização, ou melhor, a teia dialógica formada pelos múltiplos e contínuos contatos de todas estas vozes sociais, a qual Bakhtin chamou de “heteroglossia dialogizada” (FARACO, 2008, p.47). Para ele, é necessário haver este contato, verdadeiros embates entre as vozes sociais, para se manter o dinamismo da língua. Sua concepção sociológica é de uma sociedade atravessada por conflitos e não do consenso, resultando no contrato social. Neste ponto, ele se aproxima mais de Gramsci (essencialmente marxista) do que de Habermas (op. cit.).

Bakhtin adota, então, a noção de autoria. Para ele, o autor do texto tem que assumir uma voz social. Desta forma, sempre haverá mais de uma voz no texto, a de quem o ordena (o autor) e as demais que estão ali ressoando, concedendo-lhe a vida, a originalidade tão efêmera porque transitória e o caráter infinito porque inconcluso. Sintetizando, nas palavras de Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 1997, p. 410).

Podemos dizer que a valorização que o “Círculo de Bakhtin” deu às condições e aos processos de interação social, verbalizadas ou semiotizadas através de diversas “formas de enunciação” (cf. VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), concebendo que estes enunciados determinam e constituem ideias e o próprio pensamento humano consciente, foi fundamental naquele início do século XX. Era uma época de grande movimentação em todas as áreas de conhecimento em busca por objetividade científica (cf. MARKOVÁ, 2006). Este movimento refletia-se na utilização de uma linguagem mais rigorosa, não corriqueira e, principalmente, que não revelasse as contradições e emoções vividas nas situações de pesquisa que eram descritas.

Na psicologia, também as palavras eram escolhidas de forma cuidadosa, visando alcançar uma “linguagem neutra” (cf. MARKOVÁ, 2006 [2003]). Assim, as opções escolhidas eram expressões como *dados*, *reação*, *hábitos*, em detrimento daquelas que demonstrassem impressões e opiniões pessoais, como *tentar*, *sentir*. Por muitos anos, essa tendência na psicologia influenciou a área educacional, principalmente as disciplinas como didática e prática de ensino, através de ditames conceituais da psicologia da aprendizagem behaviorista ou cognitivista.

Segundo Marková (2006 [2003]), esta tentativa de se buscar uma “linguagem neutra”, usando como argumento a ética, durante muito tempo atendeu aos interesses políticos totalitaristas de diversos governos, com o objetivo de se evitar ao máximo a linguagem dialógica entre os sujeitos. Intuitivamente, os responsáveis pelos rumos político-sociais de várias nações, imaginavam que um homem sozinho não representava ameaça, mas diversos homens “trocando ideias” eram capazes de criar as bases sólidas para concretizar estas ideias. E assim muitos foram perseguidos.

O argumento de que era necessário garantir-se a ética dando o direito ao indivíduo de atribuir a significação que melhor lhe convinha, sem induções, sugestões ou emoções, não levou em consideração que a comunicação entre os humanos é dialógica, não concebe um

caráter neutro, pois envolve uma ação do indivíduo singular na sua pluralidade social. O humano é autor e ao mesmo tempo coautor nos diálogos em que se constrói ao longo de sua vida cotidiana.

Em suas pesquisas, Marková *et al* (1984 apud MARKOVÁ, 2006 [2003]) demonstrou que, mesmo havendo uma preocupação por parte dos profissionais em fornecer informações “neutras” aos seus clientes, eles interpretavam o que lhes era dito como conselhos ou orientações para ações específicas. Ou seja, a necessidade em decidir pela melhor atitude a ser tomada, levava-os a esperar por uma orientação ou conselho. Dessa forma, Marková *et al* (1984 apud MARKOVÁ, 2006 [2003]) concluiu que os clientes liam nas entrelinhas, buscando por qualquer indicação no tom da voz, em algum gesto não-verbal, no olhar, no significado das palavras usadas e até mesmo, naquilo que não era dito, e o porquê de não ser dito.

Isto significa dizer que é um equívoco transformar a linguagem dialógica em informação “neutra”, pois as ações de linguagem já trazem em si o desejo de atingir o outro e por ele ser compreendido; qualquer elocução já carrega um germe de uma resposta (cf. VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Os seres humanos é que vão encontrando estes germes e construindo as suas respostas. Foi neste sentido que Volochínov também concebeu a noção de compreensão, situando-a concretamente na forma do diálogo:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p.137).

Assim, a significação, enquanto um potencial para a compreensão, ou capacidade de significar, só existe em toda e qualquer palavra, porque carrega em si o potencial para a união entre os seres humanos, na interlocução. A significação é um efeito da interação entre eles (cf. VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Bronckart se baseia em Spinoza para afirmar que a atribuição de sentido à palavra vai depender exclusivamente de seu uso na coletividade e, “como as palavras são uma parte da imaginação, [...] não há como duvidar que elas não possam, tal como acontece com a imaginação, ser causa de numerosos e grandes erros, se não nos precavermos contra elas” (SPINOZA, 1964 apud BRONCKART, 2006, p.136), formando ideias, as mais verdadeiras

possíveis, no sentido de “melhorarmos (tornarmos mais ‘éticas’) as práticas interativas e discursivas humanas” (BRONCKART, 2006, p.136).

Podemos dizer que as pesquisas na Psicologia influenciadas pela visão interacionista social, tiveram muita importância em diversas áreas das Ciências Humanas/Sociais, porque contribuíram com os argumentos necessários para uma concepção do ser humano como um ser ativo, cocriador de si mesmo e de sua cotidianidade a partir dos encontros interativos dos quais toma parte. Uma das principais correntes psicológicas que se destacou ao longo dos anos, a teoria histórico-cultural, desenvolveu-se a partir das pesquisas de um grupo formado dentre outros, pelos psicólogos russos Aléxis N. Leontyev e A. R. Luria, nos anos de 1924 a 1934, grupo este do qual fez parte e se destacou Vygotsky. Este grupo de pesquisadores interessava-se por temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano e aprendizagem. Assim, é necessário ainda, que mencionemos mais diretamente a contribuição que esta psicologia interacionista deu para o ISD: uma concepção histórica do psiquismo humano, contrária às posições cognitivistas da psicologia de um homem dotado de capacidades e habilidades que lhe são inerentes e cuja natureza pode lhe render ricas e variadas possibilidades, se desenvolvida adequadamente pelo meio social.

Leontyev (1978) explicou a gênese do psiquismo humano em relação a sua cultura. Baseado em Engels, e com forte influência marxista, ele falou da natureza animal do homem, porém distinguindo-o dos outros animais, pelo processo mesmo de hominização, a partir do momento em que o homem passou a viver em uma sociedade organizada na base do trabalho. O seu desenvolvimento, portanto, não estaria condicionado por leis biológicas e sim por leis sócio-históricas (cf. LEONTYEV, 1978).

Para aprofundar o processo do psiquismo humano, Leontyev desenvolveu a teoria da atividade, um dos fundamentos principais do ISD e que lançou uma nova forma de se abordar o homem, principalmente no campo educacional, como veremos mais adiante. Segundo Leontyev, o homem não só reage aos estímulos do meio ambiente, mas age sobre objetos e fatos. Assim, ele distinguiu ação, como sendo um movimento intencional na perspectiva do sujeito, na interação, enquanto atividade seria a co-construção de ações coordenadas, em um movimento coletivo. Isto significa dizer que o material psíquico do homem é resultado do mundo material e da atuação do homem sobre este mundo, da forma como o homem interpreta as coisas e fenômenos que estão ao seu redor.

Em sua teoria da atividade, Leontyev (1978) considerava que,

pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTYEV, 1978, p.265).

Assim, as aptidões e conhecimentos humanos vão se cristalizando, de certa maneira, em seus produtos e ao nascer, cada pessoa já encontra “um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTYEV, 1978, p.266), e se apropria de tudo isso através das diversas formas de atividade social. Os homens criam-se uns aos outros por meio de sua ação sobre o mundo e vão continuamente transformando-o, e por isso, o mundo está em constante movimento. Nesta apropriação pelo homem dos objetos e fenômenos,

“[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade encarnada, acumulada no objeto [...]. O objeto já traz em si a síntese do pensamento de seu criador, perpetuando-se de geração em geração, em sua utilização, como instrumento (inclusive a linguagem). A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores” (LEONTYEV, 1978, p.269).

Isto quer dizer que, segundo Leontyev (1978), a uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde uma dada estrutura subjetiva. Ou seja, na atividade o “eu” se forja, se faz concreto, se define, mas não de forma definitiva, porque age estrategicamente para alcançar suas metas. Assim, nas objetividades produzidas por este “eu” em atividade, podemos ver as marcas de sua subjetividade, individual e coletiva.

Entretanto, foi Vygotsky, na psicologia da linguagem, um dos teóricos que mais influenciou o ISD e de quem Leontyev foi seguidor. A importância de seu trabalho é sentida desde sua fundamentação inicial a partir de questionamentos quanto à insuficiência nos métodos de análise da psicologia de até então, no que se refere aos estudos das relações entre pensamento e linguagem. Para o autor (1991 [1934]), durante muito tempo, a psicologia empenhou-se em estudar a consciência, concebendo-a como o resultado de funções que apenas se conectavam para compor um conjunto em funcionamento permanente. As relações entre essas funções eram vistas como invariáveis. Dessa forma, para se atingir o

desenvolvimento pleno da consciência, bastava garantir-se o desenvolvimento adequado de cada uma dessas funções e, assim, manter a engrenagem-consciência em perfeito funcionamento. Esta visão mecanicista que permeava as relações entre pensamento e linguagem, fez com que a psicologia ficasse limitada à análise do pensamento verbal através da análise da palavra e do pensamento separadamente (cf. VYGOTSKY, 1991[1934]), o que para ele era um grande equívoco.

Na busca de constituir uma psicologia dentro da tradição marxista, em oposição a uma psicologia cujas bases epistemológicas fundamentavam-se na dualidade físico-psíquica e que, por muito tempo influenciou a maneira de conceber o homem e a sua relação com o mundo, Vygotsky inspirou sua psicologia na concepção monista de Spinoza⁶ (cf. BRONCKART, 2003). Esta concepção considerava o físico e o psíquico como as duas das múltiplas propriedades que compõem o universo que a inteligência humana tem acesso. Contudo, a inteligência humana, por sua vez, “devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos” (BRONCKART, 2003, p.26).

Vygotsky explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura através da comunicação entre as pessoas. Ele concebe a fala como uma das formas em que se materializa a língua e, conseqüentemente, a linguagem. O desenvolvimento da linguagem é visto como uma função, pois ao se relacionar com o mundo, o ser humano constrói seu pensamento através da ação. Isto é, ele internaliza a atividade pela linguagem e constitui o seu pensamento.

⁶ De acordo com Bronckart (2006), o monismo de Spinoza coloca o estatuto do universo antes do homem e, a partir daí, tenta compreender o lugar do homem neste universo. Bronckart diz que “[...] existe uma única realidade, a Natureza, que é homogênea, ‘feita de um só conteúdo’ e que se submete às regras de um determinismo universal, que é coerente e perfeito, porque não é nada mais que a manifestação da atividade divina, ela mesma ilimitada e perfeita (*Deus sive Natura*). Noutros termos, o universo é apenas uma só e única matéria ativa e todos os fenômenos que somos suscetíveis de apreender procedem necessariamente dela. [...] cada um de seus níveis de organização, quer se trate de coisas inertes, de organismos vivos ou de homens, os dois atributos (fenômenos físicos e os fenômenos psíquicos) [...] coexistem e funcionam em paralelo; eles são dois aspectos complementares da realidade da matéria. [...] o conhecimento humano é imperfeito porque ele só dá acesso aos atributos da matéria enquanto tais; ele age por discretização desses atributos ontológicos, que são contínuos e infinitos” (BRONCKART, 2006, p. 98). Segundo ele, as teses de Spinoza já possuíam os germes das teorias da mudança ou da evolução do universo.

Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano ocorre quando há uma mobilização interna (intrapessoal) em resposta a um estímulo externo (interpessoal). Esta mobilização pode levar a mudanças na forma do sujeito pensar devido à “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1991 [1934], p.63). Mas como ocorre isto? Vygotsky analisou as relações entre o pensamento e a palavra falada. Para ele, não se tem muito clara a natureza do significado da palavra, mas “é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal” (op. cit., p.11). Cada palavra é em si mesma uma generalização (ato verbal de pensamento), pois ela não se refere a um objeto simples, mas a um grupo e classe de objetos. A generalização seria assim, um processo de apreensão da realidade mais sofisticado que a sensação e a percepção.

E Vygotsky acrescenta:

o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. Mas, simultaneamente, o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal (VYGOTSKY, 1991 [1934], p.12).

Assim, Vygotsky recomendou a análise semântica como método para estudo do pensamento verbal, pois relaciona pensamento e linguagem. Tratou de pesquisar e descrever como ocorre a gênese do conhecimento e da comunicação em crianças. Resumidamente, ele constatou que o funcionamento psíquico seria um desdobramento causado pela apropriação das unidades de significação da língua pelo bebê (cf. VYGOTSKY, 2003 [1930]), ao longo de sua convivência com as pessoas que cuidam diretamente dele e, portanto, fazem parte deste processo.

1 – Ações de linguagem e as categorias de análise textual segundo o ISD

Bronckart (2006, p.137) conceitua *o agir* “como qualquer comportamento ativo de um organismo” e diferencia a espécie humana das demais espécies porque,

é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço gnoseológico, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos (BRONCKART, 2006, p.137).

Desta forma, ele distinguiu as *ações gerais* do ser humano como sendo aquelas que organizam as interações dos indivíduos no meio ambiente, mas, ao mesmo tempo, são constituídas pelas *ações de linguagem*. Ou seja, Bronckart (2006) vê as ações do ponto de vista coletivo, mas também do ponto de vista do sujeito individualizado, singular, capaz de imprimir um sentido próprio às ações, à medida que possui intenções e motivos particulares para agir. A parte da atividade sob responsabilidade individual, Bronckart (2006, p.49) chamou de “*ação significativa*”. Pereira (2009) explica este processo muito claramente:

A atividade significativa é um produto das avaliações sociais, e que estas, embora representem a atividade de uma coletividade, também se referem a representações individuais. Isto ocorre porque, na medida em que um dado agente participa de atividades desenvolvidas em um grupo, ele também contribui pessoalmente para essas avaliações sociais. Logo, a avaliação que faz de si mesmo e dos outros é resultado da interiorização de mecanismos de avaliação construídos coletivamente (PEREIRA, 2009, p.119).

Assim, o ambiente humano é o resultado das múltiplas atividades coletivas complexas com as quais os homens se organizam. Essas atividades, como nós pudemos ver anteriormente com Leontyev, são fundamentais, pois mediatizam as relações dos homens uns com os outros e com o meio. Às atividades gerais, ou não-verbais, articulam-se às *atividades languageiras* (BRONCKART, 2006), que, veremos mais tarde na teoria do agir comunicativo, servem para estruturá-las e regulá-las. É nesta perspectiva, portanto, que a linguagem é considerada uma forma de ação no mundo.

Resumidamente, podemos dizer, então, que segundo Bronckart (2006), as *atividades languageiras* determinam as ações e os conhecimentos que fazem parte da vida dos humanos como um todo, e se desenvolvem nas relações interativas em uma determinada situação sociocomunicativa (cf. PEREIRA, 2009).

Assim, nas atividades languageiras, através do agir comunicativo propriamente dito (cf. HABERMAS, 1987), uma ação de linguagem pode materializar-se em um texto, e ser então, atribuída ao sujeito que a produziu, ou *o agente*. Bronckart (2003, p.75) conceitua *texto* como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Pereira (2009, p.120) diz que, “ao produzir um texto, esse agente mobiliza as representações dos organismos humanos e estas passam a ser produtos de representações individuais e coletivas, criando o distanciamento com o meio, tornando, assim, possível a autonomização da produção semiótica”.

Podemos dizer, com isso, e mais adiante abordaremos este processo detalhadamente, que o processo de textualização não só é instrumento de constituição do pensamento, bem como é fator de formação de identidades singulares e coletivas, na medida em que “envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso de elementos linguageiros que possam concretizá-las” (MATÊNCIO, 2008, p.57). Em outras palavras, os processos de textualização são determinantes da própria condição humana. E se a condição humana é complexa - porque múltipla, plural - também estes processos de textualização são complexos, e designam a complexidade das relações dialógicas nas quais se encontram.

Matêncio (2008, p.57) afirma que o processo de textualização é, assim, um processo social, que coloca a linguagem em funcionamento, e, que

[...] o texto é concebido como resultado de ações simbólicas, não exclusivamente lingüísticas, já que diferentes sistemas de conhecimento contribuem para a textualização, ou que o texto é fruto de ações e atividades de linguagem que envolvem o sistema verbal e sistemas não verbais.

A noção de *gênero* é relevante na produção de textos. Inclusive, segundo Bronckart (2006, p.153), o ISD tem com uma de suas teses centrais que o uso dos *gêneros de textos*⁷ é fator determinante do “desenvolvimento de mediações formativas” dos sujeitos. Segundo ele:

Os gêneros de textos constituem os produtos de configurações de escolha dentre as possíveis, que são momentaneamente ‘cristalizadas’ ou estabilizadas pelo uso e que estas escolhas provêm do trabalho realizado pelas formações sociolingüísticas para que os textos sejam adaptados às atividades que comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes frente a um dado interesse social etc. (BRONCKART, 2006, p. 143-144).

Assim, o sujeito escolhe o gênero que quer utilizar de acordo com a situação de comunicação, o que Bronckart (2003, p.93) chamou “*o contexto de produção*” de textos, que podem ser orais ou escritos, e que irá determinar as suas características gerais, ou, melhor dizendo, a sua composição e organização. Para fazer sua escolha, o sujeito possui

⁷ Bronckart (2003, p.75) diz que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”. Por isso, ele prefere adotar a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso, como utilizada por Bakhtin.

conhecimento prévio de um cabedal de gêneros de textos e também de sua utilização em suas respectivas esferas de comunicação.

Cordeiro (2008) reportando-se a Bakhtin, explica este processo, dizendo que “o locutor (ou escritor) realiza o seu querer dizer a partir da especificidade de uma dada esfera de comunicação, do conteúdo temático a ser abordado e da representação que tem de seu destinatário” (CORDEIRO, 2008, p.66). Em outras palavras, ele lança mão de um determinado gênero, adequando-o de forma habilidosa à situação em que se encontra.

Desta forma, para Bronckart (2006), os gêneros textuais são construídos sociohistoricamente, ao longo das gerações. Trata-se de uma relação dialética estabelecida no convívio social, e na qual os sujeitos humanos vão imprimindo, paulatinamente, suas marcas pessoais nestes gêneros, à medida que vão experimentando o seu uso e os adaptando à situação do momento. Por isso, cada texto é único, com características próprias e individuais, possuindo, ao mesmo tempo, as características comuns, certas regularidades, que o faz pertencer a um mesmo gênero.

A este conjunto de gêneros textuais acumulados historicamente e disponíveis para as situações de comunicação, Bronckart (2003) chamou de *intertexto*. Em suas palavras: “O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais⁸ contemporâneas” (op. cit., p.100). Segundo o autor, essa gama de “pré-construídos humanos” nada mais é do que o resultado “da capacidade de auto-reflexividade ilimitada da linguagem humana” (BRONCKART, 2006, p.145).

Com isso, podemos dizer que são muitos os gêneros de texto. Segundo Bronckart (2003, p.75), “os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito”. Contudo, os diversos segmentos que fazem parte da composição de um gênero (segmentos de relato, ou de argumentação, ou de diálogo, etc.) são finitos e “são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (op. cit., p.76). Por isso, são chamados de *discursos* e, por possuírem as tais regularidades de estruturação linguística, foram categorizados por Bronckart (2003) na ordem de uma tipologia. Assim, ele prefere utilizar a expressão *tipos de discurso*, ao invés de *tipos de texto* como Bakhtin (1997b), para designar as formas linguísticas que compõem qualquer texto.

⁸ Para Bronckart (2003), formação social é cada uma das diferentes organizações sociais dos grupos sociais que compõem uma determinada comunidade verbal. Cada formação social elabora suas próprias modalidades de funcionamento da língua, em função das especificidades de seus interesses e, também, da relação com as demais.

Os gêneros de textos possuem três dimensões: *conteúdo temático*, ou o que o gênero pode dizer propriamente; *estilo*, que são os seus traços específicos e particulares; e *estrutura composicional*, que diz respeito ao conjunto de elementos estruturais comuns em textos que pertencem ao mesmo gênero. Estas regularidades de estruturação são determinadas social e culturalmente. Pereira (2009, p.121) observa que a escolha de um modelo textual também “não é assim tão livre, existe certo determinismo quando recorremos a modelos de gêneros indexados socialmente. Os gêneros, conseqüentemente, não são neutros em suas implicações cognitivas, sociais e ideológicas”. Isto é, o agente não escolhe determinado gênero aleatoriamente; e também a adaptação à determinada situação não é aleatória. Existe certa “exigência” social implícita em cada etapa deste processo, inclusive naquelas escolhas que, por ventura, venham contestar esta mesma ordem vigente.

Por isso, Bronckart (2006) diz que:

[...] Se a prática dos gêneros constitui-se como um espaço importante da aprendizagem social, não é, entretanto, nesse nível que se implementam os processos de mediação que contribuem para o desenvolvimento das propriedades principais das pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios etc.). Como efetivamente já vimos, os gêneros combinam modos de estruturação particularmente heterogêneos, de tal modo que eles nunca podem ser inteiramente definidos por meio de um determinado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializadas por um determinado conjunto de unidades e de regras lingüísticas. Essas operações e essas regras só podem ser atestadas nos níveis infra-ordenados em relação à unidade-texto e, em particular, no nível dos **tipos de discurso** (grifo do autor) (BRONCKART, 2006, p. 154).

Assim, Bronckart (2006) ressalta que a prática diversificada dos diversos tipos de discurso de modo a atender a vida socializada, através da experiência compartilhada em situações de troca, e a representação delas, é fundamental para a própria constituição dos sujeitos singulares, bem como, e por isso mesmo, “representa um construto social necessariamente evolutivo” (op. cit., p.155). Isto é, através dessa prática, os sujeitos humanos, dialeticamente, organizam, “reorganizam e reexplicitam as condições enunciativas sob as quais negociam a ‘verdade’ dos conhecimentos” (op. cit., p. 155).

Os mundos representados pelos agentes humanos, Bronckart (2003) chamou de *mundo ordinário*, que é composto pelos três mundos descritos por Habermas (1987), ou seja, mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Estes mundos podem se fazer presentes em qualquer atividade de linguagem, na forma de *mundos discursivos*, ou mundos virtuais (porque não é o mundo real) criados por estas atividades.

Estes mundos discursivos constroem-se a partir de operações que envolvem a articulação entre as coordenadas gerais do conteúdo temático do texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário; bem como operações que envolvem o relacionamento entre as diferentes instâncias de **agentividade** (personagens, grupos e instituições) e os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, como agente-produtor, eventual interlocutor e sua localização num referencial espaço-temporal (cf. BRONCKART, 2003, p.152). Além disso, ele diz que as coordenadas que organizam o conteúdo temático do texto podem ser apresentadas como **disjuntas** ou **conjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (op. cit., p.152-153). Quando disjuntas, são marcadas por algum referencial espaço-temporal; e quando conjuntas, as representações estão organizadas quase que ligadas diretamente ao mundo de ação de linguagem presente.

Assim, os mundos discursivos revelam-se nos diferentes tipos de discursos, através de formas linguísticas específicas, que por sua vez, fazem com que esses mundos sejam da ordem do **narrar** ou da ordem do **expor**. A ordem do narrar faz com que o mundo discursivo pareça estar em “outro lugar” diferente daquele do mundo ordinário; e a ordem do expor faz com que este mundo discursivo seja avaliado segundo critérios rígidos, com referência principal na realidade do mundo ordinário (op. cit., p.154).

No que diz respeito, ainda, à explicitação do conteúdo temático de um texto, ou de um segmento de texto, a relação de agentividade pode (cf. BRONCKART, 2003, p.154-155), ainda, se apresentar de duas formas: ou ela demonstra uma relação de **autonomia** com o conteúdo temático no tocante aos parâmetros de ação de linguagem (agente produtor, possível interlocutor e situação espaço-temporal); ou ela apresenta-se de forma **implícada** com relação aos parâmetros de ação de linguagem e, por isso, geralmente há referências dêiticas expressas de forma integrada ao conteúdo temático (neste caso, os traços do agente aparecem claramente).

Assim, Bronckart (2003, p.155) distingue quatro mundos discursivos:

- 1) **Mundo do Expor implícado;**
- 2) **Mundo do Expor autônomo;**
- 3) **Mundo do Narrar implícado;** e,
- 4) **Mundo do Narrar autônomo.**

Desta forma, Bronckart (2003) afirma que os textos possuem uma arquitetura interna, na qual a **infraestrutura** é o seu nível mais profundo, e que se constitui pelos tipos de

discurso, que podem combinar-se entre si, articulando-se de diversas maneiras na composição de um texto, de modo a atender determinada situação de comunicação.

Além dos tipos de discurso, a *infraestrutura textual* se caracteriza pela dimensão da *organização sequencial* ou *linear* do conteúdo temático (op. cit., p.217). Ela possui uma ligação direta de dependência com as *macroestruturas*, ou conjunto de conhecimentos sobre determinado tema e estocados na memória do agente, segundo uma organização linear própria (esquemas, planos, seqüências, etc.) - por isso, às vezes são chamadas *superestruturas textuais* - e que ele irá acionar e reorganizar, quando precisa ressemiotizá-los em um texto.

Além disso, um texto é considerado *homogêneo* quando é constituído por um único e mesmo tipo de discurso. Ao contrário, é *heterogêneo*, se for constituído de mais de um tipo de discurso. Neste caso, haverá um tipo principal e os demais serão secundários ou subordinados a ele. A articulação entre os tipos de discurso principal e secundário pode ser por *encaixamento*, quando permanecem delimitados e ordenados, ou por *fusão*, quando se integram uns aos outros.

Bronckart (2003) nos lembra que independentemente da forma assumida pelo plano geral de um texto, o mais relevante é estar organizado, de tal forma a cumprir com a sua função primeira de ser compreendido pelo destinatário. Em suas palavras:

Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma *unidade comunicativa* articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa coerência geral procede, de um lado, do funcionamento dos mecanismos de textualização e, de outro, dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p.259).

Assim, Bronckart (2003) fala da importância dos *mecanismos de textualização* como organizadores dos elementos constitutivos do conteúdo temático em cadeias de unidades linguísticas, ora explicitando, ora marcando as continuidades, ou ainda estabelecendo as rupturas necessárias, ou os contrastes, enfim, estabelecendo a *coerência temática do texto*. Ele distingue três mecanismos de textualização:

Conexão: marcam as articulações de progressão temática, desde a estrutura textual global até as estruturas mais simples como as frases, delimitando suas partes e, portanto, assinalando os diferentes tipos de discursos que possam eventualmente estar presentes. São as conjunções de coordenação e de subordinação, advérbios ou locuções adverbiais, preposições etc.

Coesão nominal: introduzem os temas e/ou personagens novos e, também, asseguram sua retomada ou sua substituição no desenrolar do texto. Pertencem a este grupo as anáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e alguns sintagmas nominais).

Coesão verbal: mantém a organização temporal e/ou hierárquica dos acontecimentos no texto, através dos tempos verbais em combinação ou não com outros elementos de valor temporal, como advérbios e organizadores textuais.

Os **mecanismos enunciativos**, por sua vez, são aqueles que mais contribuem para a manutenção da **coerência pragmática** (ou interativa) do texto (cf. BRONCKART, 2003, p.130). São eles que evidenciam os **posicionamentos enunciativos** assumidos pelo agente na formulação dos enunciados e, portanto, das vozes sociais que, inevitavelmente, aí aparecem.

As várias **vozes** podem aparecer expressas em um texto, de forma explícita ou, muitas vezes, de forma implícita, por isso têm que ser inferidas quando da leitura do texto. São elas: a **voz do autor empírico** (o próprio autor do texto), as **vozes sociais** (de outras pessoas ou instituições sociais externas em relação ao conteúdo temático do texto) e as **vozes de personagens** (de pessoas ou instituições diretamente relacionadas ao tema).

Além disso, os mecanismos enunciativos traduzem **avaliações**, julgamentos feitos pelo agente, suas opiniões e sentimentos, com relação a aspectos do conteúdo temático. Estas avaliações são chamadas de **modalizações**, e podem ser divididas em quatro subconjuntos:

Modalizações lógicas: apresentam julgamentos relacionados ao valor de verdade das proposições apresentadas nos enunciados. Isto é, o autor apresenta o conteúdo como uma afirmação ou uma negação que não dá margem a dúvidas, porque a avaliação apresentada apoia-se “em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo** (grifo do autor)” (BRONCKART, 2003, p.330). Essas modalizações possuem, assim, caráter asseverativo sobre a fala do outro, mas, ao mesmo tempo, um aspecto impessoal, estratégico, que pode não deixar clara a concordância ou não do autor com o conteúdo temático enunciado.

Modalizações deônticas: revelam, primordialmente, um ser humano coletivo, cujos enunciados traduzem valores, opiniões ou regras sociais e são apresentados de modo a atender, estabelecer e regular esses padrões e normas de uso do **mundo social**. Segundo Bronckart (2003), “contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse sentido, aplica os critérios coletivos de avaliação e ‘julga’ a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados” (op. cit., p. 43). Dessa forma, o sujeito afirma-se como agente situado em uma determinada esfera, de onde

contribui para a construção dessa coletividade, estabelecendo relações interpessoais e de convivência social e buscando o entendimento mútuo.

Modalizações apreciativas: através delas, o ser social, delimita os domínios do “si mesmo” e “dos outros”, revelando o seu *mundo subjetivo*, ou seja, de suas vivências, sentimentos e afetos; com essas modalizações o sujeito expressa o seu ponto de vista, sua própria maneira de ver e sentir o mundo e interpretar as coisas e fatos desse mundo; como agente, mostra o seu estilo de ser, sua unicidade em meio aos outros. Apresenta-se verdadeiramente, e com essa sinceridade, presente em seus atos de fala, também busca o entendimento com os outros.

Modalizações pragmáticas: com elas, o agente atribui responsabilidades e dota a si mesmo e aos demais da capacidade de ação, ou da possibilidade do fazer, do querer realizar, que traduz uma intenção sincera e revela razões e motivos; através da conversação, essas modalizações, “movem” esses agentes e determinam a ação de cada um no mundo em relação a uma Verdade concebida como o bem comum, através do entendimento. Por isso, essas modalizações estão na ordem do *mundo sociossubjetivo*.

Devido às modalizações, os mecanismos enunciativos também são chamados de *configuracionais*, em oposição aos sequenciais, por não seguirem, necessariamente, uma ordem dependente da organização progressiva do conteúdo temático.

Podemos ver assim, que é, preferencialmente, através dos mecanismos enunciativos que os sujeitos humanos, na produção de textos, posicionam-se com relação uns aos outros e ao mundo. Pereira (2009) chama a atenção para a questão da responsabilização enunciativa (coautoria de um texto), que se encontra no nível das vozes e das modalizações, explicando como Bronckart responde a questão:

Bronckart propõe-se esclarecer essa questão lançando mão, mais uma vez, da contribuição epistemológica da psicologia interacionista-social, já que o caráter dialógico se encontra presente até nos discursos que expressam opinião pessoal, porque na representação de autoria já estão impressos o confronto e a negociação com a representação dos outros. Para o autor, esse confronto de representações não pode efetuar-se apenas no espaço mental da autoria: ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo. É nessa instância coletiva que está implicado o conjunto de operações em que se baseiam a infraestrutura e os mecanismos de textualização, os quais intervêm nos mecanismos enunciativos, especificamente no gerenciamento de vozes e nas modalizações (PEREIRA, 2009, p.126).

Com isso, queremos dizer, mais uma vez, que os textos, como unidades comunicativas, são os mediadores das ações dialógicas dos sujeitos, e que o agir comunicativo

é a forma por excelência, de o homem apreender tudo que é humano, ao transformar o mundo real num mundo discursivo para, novamente, recriar esse mundo real.

Assim, segundo Bronckart (2003), os textos podem conter quatro tipos de discurso:

1) **discurso interativo**: apresenta unidades que remetem à própria interação verbal e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado; apresenta predominância de frases não declarativas. Na forma de diálogo, os turnos de fala marcam a interação. Os tempos verbais podem aparecer na forma composta e apresentam-se, essencialmente, no tempo presente e no pretérito perfeito. Aparecem unidades dêiticas espaciais e temporais, e unidades ostensivas; os nomes próprios, pronomes e adjetivos nas primeira e segunda pessoa do singular e do plural, marcando o caráter conjunto-implicado. É comum a presença de pronomes como *você* e *a gente* no lugar dos pronomes pessoais do caso reto, bem como a presença de anáforas pronominais, por oposição às anáforas nominais, e auxiliares de modo (*poder*) e aqueles com valor pragmático (*querer*, *dever*, *ser preciso*).

2) **discurso teórico**: caracteriza-se pela ausência de frases não declarativas; é monologado e escrito. As formas verbais predominantes são o presente e pretérito do perfeito, com valor genérico, em oposição ao valor dêitico do discurso interativo, formando o caráter conjunto-autônomo do mundo construído. Apresenta ausência de elementos que remetam aos interactantes, ou a referências espaço-temporais (ostensivos e dêiticos), de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular. Mas pode apresentar verbos na primeira pessoa do plural, não relacionados aos protagonistas da interação, apenas para ressaltar o caráter dialógico do discurso. Apresentam, ainda, a predominância do auxiliar de modo “*poder*” (*podemos*, *pode*), de frases passivas, de elementos organizadores com valor lógico-argumentativo (*como*, *mas*, *de fato*) e modalizações lógicas (*é claramente*, *aparentemente*). Apresenta referências à outra parte do texto, ao intertexto científico e referências intratextuais, assim como, anáforas pronominais, nominais.

3) **relato interativo**: é um discurso monologado numa situação de interação real (oral) ou posto em cena num romance ou numa peça de teatro. Caracteriza-se pela ausência de frases não declarativas. Os tempos verbais predominantes são o pretérito perfeito e o futuro do pretérito. Apresenta organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos) que orientam o narrar, e pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal. Predominam as anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais, repetindo-se o sintagma antecedente.

4) **narração**: discurso geralmente escrito, monologado e somente com frases declarativas. Apresenta como tempos verbais predominantes o pretérito perfeito, o pretérito mais-que-perfeito composto e o futuro do pretérito. Também apresenta organizadores temporais do **narrar**. Não apresenta pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ao agente ou aos seus destinatários, marcando o caráter disjunto-autônomo do mundo discursivo construído. Apresenta anáforas pronominais e nominais, retomando o sintagma antecedente com substituição lexical.

Bronckart (2003) apresenta uma síntese relacionando os conceitos formulados entre si da seguinte maneira:

		COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 01: Classificação dos tipos de discurso⁹

Precisamos lembrar aqui, que Bronckart (2003) considera que o plano geral do texto pode se apresentar das mais variadas formas, pois está condicionado ao gênero ao qual pertence e a outros fatores que o tornam singular, único, como o seu tamanho, a natureza do conteúdo temático de que trata, e as condições de produção, etc. Enfim, são fatores que devem ser levados em consideração na hora de uma análise de um texto. Em suas palavras:

[...] embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade. [...] No nosso caso, inscrevemo-nos, evidentemente, no quadro epistemológico apresentado [...], que nos leva a centrarmos-nos, primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas (BRONCKART, 2003, p. 69 e 77).

Dessa forma, Bronckart ressalta os aspectos sociopsicológicos dos textos, e que devem, segundo ele, nortear qualquer pretensão de análise dentro de uma abordagem no ISD.

⁹ Esquema extraído de Bronckart (2003, p.157).

De acordo com as concepções vistas até aqui, podemos dizer, sinteticamente, que é na interação, e somente nela, que os humanos encontram-se e descobrem-se uns aos outros e aprendem a ser humanos (todas as características próprias da espécie), através da ação, organizada de forma conjunta, no ambiente comum ou ambiente humano. E, principalmente, que esta aprendizagem ocorre pelo *agir linguageiro* como sua principal ação. Ao relacionarem-se, os humanos “interpretam-se” uns aos outros e, portanto, as coisas do mundo, graças à sua capacidade simbólica. Assim, vão criando o seu próprio pensamento através da “internalização” das propriedades semiotizadas, e vão novamente agindo neste mundo, num movimento que já se perdeu de seu início e está, indefinidamente, longe de ter um fim.

Como podemos ver, e segundo o próprio Bronckart (2008), o ISD possui tarefa ampla. Aborda o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem. Mas também tem seu foco - e é este o aspecto que mais nos interessa aqui - na linguagem como

instrumento fundamental da gnosiologia e da praxiologia especificamente humanas: da gnosiologia, isto é, da capacidade que nossa espécie tem de apreender aspectos do universo de onde se origina, de elaborar conhecimentos e de organiza-los em mundos representados; da praxiologia, isto é, do modo como os membros da espécie humana “se situam” nesses mundos e neles, principalmente, organizam essas formas dinâmicas que são seus comportamentos ou suas ações individuais (BRONCKART, 2008, p.19-20).

O ISD focaliza o papel e as propriedades da atividade da linguagem, partindo das construções históricas do homem em sociedade para, então, dedicar-se à análise das mediações formativas, através das quais os seres humanos entram em contato com estes pré-construídos e se apropriam de alguns de seus aspectos, resultando em sua transformação e evolução. Esta é a ótica que analisa os aspectos formais das mediações, como acontecem em processos educativos, por exemplo, na escola, ambiente que nos interessa neste estudo; como ocorrem as mediações entre o professor e seus alunos, no sentido da reprodução das aquisições coletivas, para o desenvolvimento de pessoas suscetíveis de se integrarem nesta coletividade e de transformá-la.

Para nós interessa o que Bronckart (2008, p.20) diz:

O ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formais.

Queremos dizer com isso, que pela análise dos textos de professores e alunos, buscamos um retorno à questão das condições de constituição da pessoa, como organismo humano pensante e consciente. Mais ainda, consideramos o espaço dialógico criado entre os sujeitos professor e aluno, local de compromisso recíproco, cuja base é a confiança um no outro, para que possa se desenvolver a confiança no futuro, na vida.

Sendo assim, passemos agora, ao entendimento do lugar da confiança nas relações interativas de um modo geral para, em seguida, podermos situá-la nos atos de fala como um elemento fundamental na formação da identidade dos sujeitos.

CAPÍTULO II – CONFIANÇA: UM CONCEITO RELACIONAL

Nestes últimos anos, em que a humanidade vive mais um período de grandes transformações, o sujeito humano, como dissemos anteriormente, é considerado um ser fragmentado e em crise frente a um mundo sem limites concretos e bem definidos (cf. HALL, 2005), e precisa reinventar-se constantemente de modo a acompanhar o ritmo acelerado das transformações. A possibilidade da criação expandiu-se com a manipulação de ideias, personagens, valores e normas no mundo virtual. A facilidade de se conectar com o outro, além dos limites do tempo e do espaço, faz com que o indivíduo receba um cabedal de informações a serem processadas. A diversificação provoca um estado de permanente confrontação de paradigmas, que por sua vez, fazem o indivíduo relativizar suas experiências, suas relações, seus interesses, suas atitudes, culminando assim em novas configurações sociais.

A principal transformação que interessa, aqui, diz respeito ao sentido de ser e estar-juntos socialmente. Certos valores que permeiam e sempre mantiveram a condição de agregar-se do ser humano estão em crise. Dentre eles, o que consideramos mais relevante no estudo em questão é a confiança, por ser considerada como um pressuposto simbólico fundamental na relação professor-aluno.

Com o crescimento da Psicologia Social, a confiança deixou de ser vista como uma pré-condição da humanidade, assim como a fé e a esperança, e passou a ser encarada como um conceito histórico. Ou seja, confiar em Deus, nos pais, amigos, em instituições, profissionais ou no futuro envolve diferentes formas de confiança e diferentes tipos de interação, relacionamentos e comunicação. Os indivíduos desenvolvem o significado da confiança através do processo de socialização, das relações que vão estabelecendo durante o seu desenvolvimento ao longo de toda a sua vida. Marková (2004) alerta para o fato de que o termo “confiança” é altamente polissêmico, e é utilizado em diferentes cenários culturais e políticos. Por isso, tem se tornado, cada vez mais, objeto de estudo das ciências sociais. Segundo a autora, “como outros conceitos sociais, confiança nunca faz sentido em isolamento, mas apenas dentro da rede de outros conceitos, como por exemplo, capital social, fé, crença, solidariedade, reciprocidade, segurança” (MARKOVÁ, 2004, p.2), enfim, todos os conceitos que envolvem a relação construída na dialogicidade.

Por sua vez, Torres (2005) diz que existem três visões de mundo que estão em permanente competição na situação atual de mudança estrutural dos valores sociais: 1) Uma

visão mecanicista de mundo; 2) uma visão econômica de mundo; e, 3) uma visão complexa de mundo. Acreditamos que a confiança se configura diferentemente em cada uma destas visões.

Numa visão mecanicista de mundo, não há espaço para sentimentos, valores e princípios éticos, pois existe, acima de tudo, uma predominância do planejamento, da organização rígida, da disciplina voltada para o sucesso e do controle externo, o que implica a não-participação de pelo menos um sujeito no processo de realização de qualquer atividade, de modo a supervisioná-la. Podemos dizer que a confiança é um valor não cogitado na visão mecanicista, pois na lógica binária confiança implica desconfiança, abrindo espaço para a possibilidade do não-sucesso daquilo que foi planejado, e colocando em risco a solidez de uma estrutura de funcionamento.

Numa visão econômica de mundo o conceito de estratégia está ligado diretamente ao conceito de competitividade, cujo pano de fundo é a apropriação egoísta do máximo benefício, muitas vezes, em nome de uma organização qualquer. Nesta visão, o controle é visto hierarquicamente de cima para baixo. Numa visão que tem a competitividade como esteio das relações humanas, não há espaço para a confiança, somente para a desconfiança, que será predominante, de modo a proteger e manter a estabilidade da organização.

Numa visão complexa de mundo, muda-se completamente o paradigma através do qual se concebe os humanos. Se a sociedade é complexa é porque as relações que a constituem são cada vez mais complexas. Ou será ao contrário? Em meio a tanta complexidade, precisamos conceber os humanos como seres complexos, que fazem parte de uma organização maior, para que possamos encontrar um lugar onde a confiança na vida possa ser sentida e represente um papel fundamental nas relações.

A visão complexa de mundo tem suas raízes nas influências de certas mudanças em alguns conceitos científicos ocorridas durante o século XX. O resultado dos trabalhos de Albert Einstein em 1905, que culminou na Teoria da Relatividade, foi o primeiro grande marco de mudança (cf. TORRES, 2005). Ele demonstrou que o universo não é composto somente de matéria, mas também de energia e que energia e matéria são a mesma coisa. Em seguida, a Física Quântica descobriu que a matéria não existe em pontos físicos específicos e determinados, e sim, apenas possibilidades de existência. Surgiu assim, o “Princípio da Incerteza”, formulado por Werner Heisenberg, demonstrando que a realidade é incerta e imprecisa, não podendo ser predizível. Heisenberg demonstrou que o que dá consistência à matéria são as conexões entre seus componentes. Em outras palavras, são os relacionamentos que fazem emergir a realidade. Surge neste momento a noção de campo, de relação, de influência de uma matéria sobre a outra. Esta foi uma noção muito importante, pois fez com

que a realidade fosse vista como um processo. Contudo, a grande mudança de pensamento ocorreu mesmo, com a descoberta e decodificação do DNA por James Watson e Francis Crick (cf. TORRES, 2005). Para eles, o universo é o resultado da impulsão, através de transformações sucessivas, gerada por informações que se multiplicam. Assim,

matéria, energia e relacionamentos nada mais são, respectivamente, do que meios de armazenamento, de transporte e de multiplicação de dados para a geração de informação e conhecimento. E mais, da informação se gera matéria, energia, relacionamentos, informação, conhecimento e sabedoria (TORRES, 2005, p.4).

Essas três descobertas culminaram na Teoria da Complexidade¹⁰, que considera a realidade como “não-linear, caótica, fractal, catastrófica e *fuzzi* (difusa) e deve ser vista não somente quantitativa, mas, principalmente, qualitativamente” (FREDERIC MUNNÈ, 1995 apud TORRES, 2005, p.5).

Há quase 40 anos, a Teoria da Complexidade vem se instalando pouco a pouco em diversas áreas de pesquisa da sociedade, especialmente na artística, na educacional e na organizacional, embora, a maioria de nós não se dê conta, ainda, dessa mudança de paradigma. Alguns teóricos têm se dedicado a estudar e divulgar uma nova visão de mundo, que busca o desenvolvimento através da convergência harmônica com o fluir do universo.

Na Linguística Aplicada, Larsen-Freeman (1997 apud FLEISCHER, 2009) foi a primeira a realizar estudos recorrendo à perspectiva de teorias da Complexidade, como a Teoria do Caos¹¹. A autora considera a língua como um sistema¹² complexo porque é dinâmico, não-linear e composto de diversos subsistemas. Também Cameron (1999) e Paiva (2005 [2002]) analisaram aspectos sobre aquisição de línguas à luz das Teorias do Caos e da Complexidade (cf. BRAGA, 2009).

Segundo Paiva (2009 [2008], [2005]), a Teoria do Caos se aplica ao contexto de aquisição de segunda língua (ASL), no qual se constata que a exposição a determinadas

¹⁰ Nome dado ao conjunto de estudos sobre Teorias que surgiram em meados dos anos 60, dentre elas, a Teoria do Caos, Fractais, Teoria das Catástrofes e Lógica Fuzzi, que tiveram grande aceitação e aplicação em diversas áreas científicas (TORRES, 2005, p.5).

¹¹ Na Grécia antiga, caos significava o vazio original. Segundo Paiva (2009), “A palavra *caos* vem de uma raiz do proto-indo-europeu *ghn* ou *ghen* e significa ‘aberto, estar bem aberto’, e devido a um equívoco no início de seu uso no Cristianismo, seu significado se transformou em ‘desordem’. [...] na ciência, caos é um termo técnico que nomeia sistemas que são aparentemente desordenados” (PAIVA, 2009, p.189 e 191). A Teoria do Caos pode ser associada a Edward Lorenz, meteorologista que, na década de 60, em algumas simulações-teste, chegou à conclusão de que grandes mudanças poderiam ser causadas a partir de pequenas alterações nas condições iniciais (cf. SADE, 2009).

¹² Segundo Morin (2001, p.57), “todo sistema integra e organiza diversidade numa unidade [...] e nasce de uma unidade que se diferencia ou de uma diferença que se unifica”.

condições e experiências, pode causar reações diferentes nos estudantes. Essa variedade de reações e comportamentos faz com que seja completamente impossível se prever todos os resultados. Essa imprevisibilidade dos sistemas caóticos é proveniente da sensibilidade às condições iniciais, ou *efeito borboleta*¹³.

Nascimento (2009, p.62) explicando porque a linguagem pode ser vista “como um Sistema Adaptativo Complexo”, afirma que tais sistemas possuem o processo organizativo “na dinâmica, no fluxo contínuo do desequilíbrio → organização / reorganização → equilíbrio, etc., mudando sempre, mas mantendo sua identidade em estados de equilíbrio” (op. cit., p.62). Além disso, Nascimento (op. cit., p.64) diz, ainda, que estes sistemas têm vida, porque são abertos para a vida, e que estão em permanente interação com o meio em que se inserem, por isso são auto-organizadores. Nascimento (2009) cita Capra (2006) para afirmar que existe um padrão de rede nesse tipo de organização: “Sempre que olhamos para a vida, olhamos para redes” (CAPRA, 2006 apud NASCIMENTO, 2009, p.65).

Assim, pensar complexamente é considerar que os sujeitos humanos são ínfimos fios interligados num universo indefinido e contínuo. Existe uma continuidade entre mim e o outro e assim sucessivamente. Barros (2006, p.98) diz que o sujeito “é poroso e não se opõe ao coletivo”. Esta ideia de uma rede complexa traz em seu bojo o conceito do diálogo como mediador dos relacionamentos, e a realidade sendo definida por estes relacionamentos e por processos. Torres (2005, p.5) acrescenta que

a realidade é inacabada, é um eterno e caótico fluir. [...] Cada um de nós está relacionado, afeta e é afetado pelas ações e pelas ideias de todos os demais. Assim, a qualidade dos relacionamentos e a dos processos, ao longo de nossas vidas, são mais importantes do que as estruturas.

Vejamos essa mesma ideia nas palavras (S.01) de uma das colaboradoras dessa pesquisa, a professora Vitória:

Segmento 01: professora Vitória

- 176. V: e: esses seriam eu acho os pontos principais
- 177. da minha fundamentação que justifica a minha ação

¹³ Segundo Gleick (1987), efeito borboleta é o fenômeno em que “pequenas diferenças no *input* podem rapidamente se transformar em diferenças espantosas no *output*” (GLEICK, 1987 apud PAIVA, 2009, p.192). Gleick (1987) apud PAIVA, 2009) descreveu o fenômeno com uma metáfora hiperbólica: “se uma borboleta bate as asas em Pequim, isso pode transformar sistemas no próximo mês em Nova York. [...] pequenos comportamentos podem gerar efeitos enormes” (PAIVA, 2009, p.193).

178. é o: encantamento pela vida o respeito por qualquer forma de vida
179. a compreensão de que:: é::: nós fazemos parte de um todo né?
180. que é o nosso universo... que é a nossa casa né?
181. então essa compreensão de que nós fazemos parte de um TOdo
182. e que a NOssa ação individualizada
183. que se eu movo meu braço aqui: ((movendo o braço direito de baixo para cima))
184. essa enerGIA faz parte de uma energia cósmica
185. que é o nosso... o nosso universo
186. trazendo pra nosso planeta terra
187. aí que a gente forma um só: componente né?
188. mas essa visão teórica eu acho que a gente precisa ter
189. e eu faço questão que ela seja também um ponto pras minhas ações
190. e nossas ações individualiZAdas... elas fazem parte / parte de um::
191. um eixo integrador que é o nosso planetinha terra

Podemos observar que a professora Vitória discorre sobre essa percepção de uma pluralidade completamente interligada e, por isso, as singularidades são dependentes umas das outras e todas ligadas a “*uma energia cósmica que é o nosso próprio universo*” (V. Ls.184-185). Essa concepção, que ela diz ser fundamento para as suas ações individualizadas, pode ser identificada mais adiante, no discurso do aluno Guiga (S.07), quando ele usa a imagem da estrela que precisa das outras para ser bonita e formarem um único todo.

Trata-se de pensar em termos de cocriatividade e de coevolução, que só podem ser alcançadas através do compartilhar, uma vez que a sociedade é uma rede plural de singularidades que se completam.

Para tanto, Torres (2005, p.6) acrescenta ainda, que é necessário “sair de uma estrutura de comando-e-controle e passar para uma liderança compartilhada mediada pelo diálogo”, porque somente na interação dialógica os sujeitos podem ver e criar significados.

Castilho (2009), ainda numa visão complexa da Linguística Aplicada, também chama a atenção para o fato de que, no diálogo, a vontade de nenhum dos interlocutores deve prevalecer, e que “o tópico será elaborado em co-autoria, juntando-se os dados que cada participante vai veiculando” (CASTILHO, 2009, p.56).

Desta forma, numa visão complexa de mundo, a confiança surge como uma nova possibilidade efetiva de redução dos efeitos desta complexidade e de construção de uma nova sociedade. É preciso ficar claro que a relação de confiança não é somente pessoal, mas coletiva, pois os sujeitos estão presos às circunstâncias da rede complexa que constitui a pluralidade social. Por isso, a confiança estabelecida com uma pessoa pode multiplicar-se em muitas, porque envolve a imagem formada ao seu respeito. E, assim, a confiança pode se apresentar como uma forma eficaz de produção e construção de sentidos, que permitem a determinação de novos vínculos sociais e o estabelecimento de expectativas mútuas entre os sujeitos.

Caillé (1998, p.17) diz que “a rede é o conjunto das pessoas em relação às quais a manutenção de relações interpessoais, de amizade ou de camaradagem, permite conservar e esperar confiança e fidelidade”. Podemos dizer daí, que os sujeitos relacionam-se uns com os outros guiados por expectativas; neste caso, consideradas como a capacidade de antecipar, de antever, de avaliar a chance que uma ação tem de resultar em algo, ou a chance da pessoa agir de determinada maneira. Assim, as expectativas estão ligadas diretamente à motivação para algo, para uma determinada ação.

Mas, é preciso lembrar, que para toda e qualquer expectativa existe sempre uma possibilidade de desapontamento, mesmo remota. Por isso, a confiança é considerada pelo ser humano como tão importante quanto perigosa, porque, ao falarmos em expectativa, estamos acionando uma ligação direta com o tempo futuro. Ou melhor, toda expectativa refere-se a um tempo futuro; algo por vir e que determina a forma atual, a condução da situação presente pelos sujeitos que se relacionam, de modo a ser condizente com a expectativa anteriormente formada. Mas o futuro também é o lugar da incerteza, do imprevisível, de um momento do qual não se pode ter o controle; de um vir-a-ser que não se pode afirmar nem garantir, apenas supor.

Fukuyama (1996, p.41) afirma que

[...] a confiança é a expectativa que nasce no seio de uma comunidade de comportamento estável, honesto e cooperativo, baseado em normas compartilhadas pelos membros dessa comunidade. Essas normas podem ser sobre questões de ‘valor’ profundo como na natureza de Deus ou da justiça, mas também compreendem normas seculares, como padrões profissionais e códigos de comportamento. Isto é, confiamos em que um médico não nos causará mal deliberadamente porque esperamos que ele respeite o juramento hipocrático e os padrões da profissão médica.

Podemos dizer que os sujeitos precisam se relacionar, no presente, com a confiança de que alguém está sendo sincero. Desta forma, eles conseguem ter uma prospecção segura de um futuro confiável e assim, alimentarem uma confiança na vida, condição para que continuem a viver a sua humanidade.

Segundo Covey (2008, p.5), ter confiança

[...] significa ter certeza de que a pessoa não esconde nada e é sincera. O oposto da confiança – a desconfiança – é a suspeita sobre sua sinceridade. Quando você confia nas pessoas, você confia em sua integridade e em suas competências. Quando desconfia das pessoas você desconfia de suas atitudes e de sua integridade, sua agenda, suas competências ou seus antecedentes.

Confiar significa estar correndo risco, sempre; o risco da perda de coisas que se confia a outros, inclusive a autoestima, que pode ser abalada pela traição da confiança, uma vez que a construção da autoestima se dá a partir da imagem que o outro faz do sujeito e vice-versa. E não basta a imagem que ele faz do sujeito, mas a imagem que ele permite que o outro imagine que ele faça, para determinar a qualidade de sua autoestima.

Nesse sentido, o aluno Paulo nos conta uma experiência (S.02) que ilustra bem essa situação da autoestima que se constrói em meio às intempéries das relações intersubjetivas, especialmente àquelas que se passam nas escolas, entre professores e alunos. O segmento também merece ser reproduzido na íntegra:

Segmento 02: Paulo (aluno do 4º ano)

161. **P:** algum professor... já disse pra você /
162. NÃO necessariamente aQUI no ensino médio não
163. às vezes lá::: no temPO / no tempo [da tia
164. **PL:** [da tia
165. **P:** como você falou mas: Aqui também né?
166. alguma coisa não só pra você mas na sala de aula
167. que teNHA / que você tenha guardado como uma lição de vida?
168. **PL:** ((pausa bem longa; o incômodo transparece no olhar fixo no chão e na respiração ofegante))
169. **P:** que você se lembre assim:
170. **PL:** hum ((ligeiro riso)) não: que eu lembro não
171. lição de vida... Assim teve... faz tem::po
172. tempo de tia mesmo
173. **P:** tempo de tia

Após uma longa pausa que revelava uma luta interna, Paulo acaba se entregando e começa a falar do “*tempo da tia*”, um tempo que, segundo ele mesmo (PL. S.51, L.116), ainda confiava nos professores:

Segmento 03: Paulo (aluno do 4º ano)

174. **PL:** o professor: ele meio que me desafiou assim:
175. disse que: eu não sabia... me chaMOU de burro literalmente
176. assim... eu:: não me deixei abater
177. eu fui buscar aprender: e superar aquilo
178. até o ponto dele ficar:: com bastante raiva
179. porque: eu tinha superado mostrado a ele que sabia
180. e ele disse que não cons/ tinha conseguido fazer aquilo
181. foi um erro ali devo/ devia ter filado de alguém coisa assim
182. **P:** hum::
183. **PL:** e eu mostrei a ele que sabia que:::

O aluno Paulo encarou tudo como um *desafio*, lugar comum no ambiente educacional, muitas vezes é tomado como um jogo, em que professores medem forças com os alunos, com o objetivo de incentivá-los a se superarem, superando os outros. Mas, aqui, a situação não é a mesma, o aluno foi agredido em sua autoestima, “*me chamou de burro literalmente*” (PL. L.175) e o pior, a superação não teve qualquer crédito. O professor demonstrava claramente não confiar em Paulo: “[...] *devo/ devia ter filado de alguém coisa assim*” (PL. L.181). Neste momento, Paulo alterna os tempos verbais gagueja, começa no presente e se corrige, volta ao passado. Revive a situação que guardou esses anos todos. Gesticula muito e parece estar suando. Mas ele tem ou tinha que mostrar a si mesmo que ele não era o burro que o professor tentava fazê-lo acreditar. Vejamos:

Segmento 04: Paulo (aluno do 4º ano)

184. isso foi uma liÇÃO pra mim porque
185. se for () / se alguém falar pra você que você não pode:
186. você deve buscar e aprender entendeu?
187. e mosTRAR que SIM que você consegue fazer aquilo
188. P: humhum
189. PL.: e ele se surpreendeu e eu mostrei
190. que eu podia e que eu conseguia
191. que só bastava é:: querer e:: outra forma
192. tipo de alguém ensinar porque
193. 108. eu não me acomodei com o tipo de ensino dele
194. eu fui é Além e busquei alguém pra me ensinar aquilo
195. e: aprendi e ele ficou: surpreendido
196. P: de certa forma foi uma lição de vida né?
197. PL: foi uma lição de vida
198. porque você não deve só:: se: MANter naquilo
199. você não deve se acomodar
200. como ele: me su / se su / tipo
201. ele achava que eu não consegui:a
202. eu busQUEI: e mostrei que conseguia sim
203. que ele tava enganado e só bastava: ele::
204. mudar ali a: didática dele
205. P: humhum
206. PL: e é isso... tem que buscar aprender e mostrar
207. P: é
208. PL: foi uma lição de VIda pra mim

Paulo mostrou ao professor que *sabia*. Durante a sua fala, ele se dá conta que essa foi uma situação que lhe ensinou muito, “*uma lição*”, ele repete (PL. L.208). Com certeza Paulo aprendeu com aquela lição. Aprendeu quem ele era: capaz de *aprender* e de *surpreender* o professor. Contudo, ele aprendeu por um caminho de aprendizagem enviesado, uma vez que a interação não harmoniosa com o professor acionou o processo de querer aprender e provar-lhe sua capacidade.

Rocha (2004, p.9) diz que “confiar não é propriamente eliminar os perigos existentes no futuro – que, por sua vez, é incerto e permanecerá sendo incerto –, mas agir como se o futuro fosse certo, ou melhor: confiável”. Dessa forma, confiar significa dar ao outro o poder de agir, supondo-se que suas ações, também complexas e sempre com potencial de transformação, estão direcionadas para aquilo que se espera. Assim, a confiança está ligada à ideia de concessão; de dar o poder, “emponderamento”. Dá-se ao outro a chance de manifestar-se no mundo, com a certeza de que ele está junto nas tomadas de decisões de questões do presente e do futuro das vidas de todos os envolvidos.

Caillé (1998) demonstra como a confiança está imbricada no “paradigma da dádiva” descrito por Marcel Mauss (1966/ 1967/ 1971 apud CAILLÉ, 1998), segundo o qual, em suas relações sociais, os seres humanos são guiados por uma moral eterna, superior e de caráter holístico¹⁴, que transforma a liberdade e a espontaneidade numa tripla obrigação: de dar, de receber e de retribuir. Segundo o autor, “num universo holista, tudo é regido pelo costume, os valores ou regras, e ninguém trairá, já que cada um sabe que o comportamento do outro é regido pelo costume e que este lhe ordena escolher a via da honra, que é a da generosidade. A via da dádiva obrigatória” (CAILLÉ, 1998, p.13-14).

Entretanto, somente uma visão holística não é suficiente para nós. A busca por um ideal holístico e abstrato dificulta a concepção de um homem ávido pelo diálogo, porque somente através dele pode se constituir, na intersubjetividade. É preciso algo mais. Precisamos buscar a completude sim; esta é uma condição humana. Mas o caminho principal é o entendimento com o outro; a possibilidade de trans-formar-se junto com ele, na convivência, no consenso. Para Morin (2003, p.120), “não é somente a humanidade que é um subproduto do devir cósmico, é também o cosmos que é um subproduto de um devir antropossocial”.

Dessa forma, pensando inversamente, o ato de dar ao outro - seja lá o quê, um objeto, um sentimento, um olhar, uma palavra - significa confiar. Mas significa também, que ao dar, o sujeito espera receber em troca. Por isso sente-se realizado. Ele age interessadamente, porque precisa estar certo de que é aceito, na medida em que a outra pessoa aceita o que ele está dando. O aceite é confirmado através da retribuição, que representa a satisfação do outro por também ter sido aceito, escolhido para receber. E assim, nós humanos, vamos relacionando-nos uns com outros, e nos afirmando como seres sociais.

¹⁴ Do grego “*holos*” = igual ao todo, mas que se inspira também na palavra inglesa “*wholy*” = igual ao sagrado. Segundo Weil (2006), holística é uma tendência de ver o todo (sagrado) além das partes. Nos últimos 20 anos tem penetrado progressivamente em diversos domínios do conhecimento humano como filosofia, educação, economia, teologia, ecologia e representa um movimento de mudança de sentido em todo o conhecimento.

De acordo com Covey (2008), a confiança tanto pode ser edificada quanto destruída; tanto pode ser ensinada quanto aprendida eficazmente. Logo, o contexto educacional é por excelência a via desta aprendizagem, desde a mais tenra idade no ambiente familiar, até as demais esferas sociais em que a pessoa está imersa e, principalmente, na escola, como ambiente e momento da educação formal; enfim, nas diversas formas do relacionar-se humano, em que se pode vivenciar a confiança e aprender a confiar na vida.

Uma vez que o foco de nossa atenção são as representações de confiança materializadas em ações de linguagem na relação professor-aluno, veremos, na próxima seção, como a confiança permeia atos de fala, de acordo com o paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação proposto por Habermas (1987), como dissemos, um dos principais referências teóricos do ISD, para que possamos defender o resgate da confiança vivida entre os sujeitos, através do Agir Comunicativo (cf. HABERMAS, 1987).

2.1 - Por uma racionalidade comunicativa

Insatisfeito com as consequências do capitalismo avançado¹⁵, que pelo viés do conflito, dá supremacia à razão instrumental e concebe o sujeito com o domínio pleno sobre o objeto, o que, num âmbito maior, gera a competitividade na vida em sociedade e a busca pelo controle através da manipulação dos demais sujeitos e da natureza, Habermas (1987) propõe uma mudança de paradigma. Para ele, é preciso ultrapassar o paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito para o paradigma da linguagem ou da comunicação.

Habermas (1987) acredita no poder da linguagem entre os sujeitos; na construção de subjetividades, que se relacionando de forma interdependente e dialética, são capazes de construir a sociedade civil frente ao Estado, superando a alienação e a passividade. Extremamente politizado, para ele,

[...] a linguagem *também é médium* (grifo do autor) de dominação e poder social. Ela serve à legitimação de relações de violência organizada. Na medida em que as legitimações não manifestam (*aussprechen*) a relação de violência, cuja institucionalização possibilitam, e na medida em que isso apenas se exprime (*ausdrückt*) nas legitimações, a linguagem também é ideológica (HABERMAS, 1971/1987, p. 21 apud BANNELL, 2006, p.40).

¹⁵ Expressão usada para designar o estágio do capitalismo em que passa a prevalecer a interferência e regulação da economia pelo Estado. Caracteriza-se por um sistema administrativo enorme, que dá a falsa impressão de representatividade popular, mas, com o enfraquecimento dos movimentos de classe (através de inúmeros “acordos”), minimiza as oposições entre capital x trabalho, causando o rompimento da identidade social das classes e a fragmentação da consciência de classe (cf. DELUIZ, 1995).

Dessa forma, inicialmente, Habermas (cf. BANNELL, 2006) concebeu a dimensão ideológica da linguagem, para embasar uma teoria de competência comunicativa, alcançada somente na idade adulta, através e pela qual, os sujeitos desenvolvem o poder de reflexão.

Valorizando as relações intersubjetivas, Habermas pretende superar a ideia de razão instrumental para razão comunicacional, construída pela interação de dois ou mais sujeitos que buscam o entendimento mútuo sobre determinado assunto ou objeto, com o intuito de compreendê-lo.

Em suas palavras:

Chamo *ação comunicativa* (grifo do autor) àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida [em] que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1987, p. 418).

A sua teoria do agir comunicativo tem como base a ideia de que a ação que se orienta para o entendimento mútuo independe de qualquer pré-condição de um domínio do conhecimento pelo sujeito.

É claro que, ao valorizar as relações intersubjetivas, Habermas concebe a pluralidade de interesses que permeiam qualquer ato de fala ou discussão, e a partir daí, concebe a possibilidade de uma racionalidade como fundamento para as ações humanas democráticas, que tenham como finalidade a emancipação dos sujeitos e do mundo.

A mudança de paradigma proposta por Habermas tem como eixo central o sujeito cognoscente. Durante séculos, a filosofia da consciência concebeu este sujeito a partir da sua capacidade de pensar. Era a razão que o diferenciava e dava a ele a primazia sobre as outras espécies. O seu pensamento advindo da relação direta com os objetos do mundo, e do conhecimento manipulatório das relações entre estes objetos no mundo, instrumentalizava-o para o pleno domínio sobre o mundo. A filosofia da linguagem ou da comunicação concebe a razão advinda das intersubjetividades. Isto é, “[...] da relação que se instaura entre os sujeitos capazes de falar e de agir, assim que eles se entendem entre si sobre alguma coisa” (HABERMAS, 1987, p.395 apud IAROSZINSKI, 2000, p.16).

Isto significa dizer que, no paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação, o sujeito não mais é visto isoladamente. Sua racionalidade é construída junto

com os outros sujeitos, nas condições sociais da vida, nas quais eles se utilizam da linguagem como meio do desenvolvimento de um pensamento crítico com relação ao mundo. Iarozinski (2000) cita Siebeneichler (1989) para melhor elucidar a mudança de paradigma ocorrida com Habermas a partir da década de setenta:

No paradigma da filosofia da consciência, que serviu de moldura a Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Schelling e Hegel, o sujeito é interpretado basicamente como dotado de capacidade de assumir um duplo enfoque com relação ao mundo dos objetos possíveis: o conhecimento de objetos e a dominação [...] No paradigma da comunicação proposto por ele o sujeito não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de conhecer objetos ou 'agir através de objetos', ou ainda 'dominar objetos ou coisas' (SIEBENEICHLER, 1989 apud IAROZINSKI, 2000, p.16).

O paradigma da consciência de si, através do conhecimento manipulatório do objeto, da autorreferência para situar-se no mundo e descrevê-lo, pode ser substituído pelo paradigma da compreensão mútua. Desta forma, Habermas propõe um conceito mais amplo de razão, que se apoia na linguagem, na expressão dialógica que se estabelece na intersubjetividade, fundamentando o processo de reflexão. Trata-se de uma racionalidade fundamentada na comunicação, na argumentação, no entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir. A linguagem deixa de possuir um caráter puramente cognitivo e passa a ser base para a orientação consensual que norteia a interação dos sujeitos.

Nas palavras de Habermas:

Chamamos de 'racionalidade' em primeiro lugar a disposição por parte do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados. [...] quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que se assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigência de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (HABERMAS, 1990b, p. 291 apud IAROZINSKI, 2000, p. 20).

Podemos dizer que na concepção habermasiana, o processo discursivo se baseia no interesse e no reconhecimento de se chegar ao entendimento e fundamenta-se num conceito bem mais amplo de ética; não somente a ética que deve regular as relações

governamentais e institucionais, ou aquela que regula relações sociais de núcleos mais específicos como as das relações familiares e as de amizade. Trata-se de uma ética universal, apoiada na responsabilidade compartilhada por todos e requer uma visão de mundo maior.

Dessa forma, Habermas (cf. BANNELL, 2006) concebe discurso como uma forma de se buscar a verdade. As decisões são tomadas através do esgotamento de argumentações apresentadas pelos sujeitos em discussão, e a aceitação por todos os membros daquela situação de comunicação. Segundo ele, as discussões são reguladas por dois princípios, a universalização e o discurso, através dos quais os conhecimentos fundamentados nas argumentações podem ser aceitos e validados, pois os dois princípios trazem em comum a ideia de que os resultados foram obtidos através do diálogo e servem para toda a coletividade, devendo, portanto, ser acatados por todos. Nestes diálogos não existe coação, mas o poder de uma boa argumentação e, principalmente, faz-se necessário haver veracidade na fala. Ou seja, cada sujeito envolvido na discussão parte do princípio ético de que os outros estão falando a verdade; que todos estão sendo sinceros.

Neste aspecto, Bannell (2006) resume as ideias centrais de Habermas da seguinte maneira:

[...] quando alguém age, comunicativamente, proferindo atos de fala, necessariamente levanta pretensões de validade e pressupõe que elas possam ser resgatadas (*redeemed*). No agir comunicativo, o falante deve levantar as seguintes pretensões de validade: de verdade (do conteúdo proposicional contido no ato da fala); de sinceridade (em que o objetivo ilocucionário do ato de fala expressa os sentimentos verdadeiros do falante e não está escondendo uma intenção orientada em seus interesses em vez de ao entendimento); e de correção normativa (no sentido de que o ato de fala está em conformidade com as normas sociais reconhecidas e, em um outro nível, de que essas normas são legítimas) (BANNELL, 2006, p. 80).

É claro que a sinceridade e o envolvimento propostos por Habermas para a efetivação de um desencadeamento do pensamento reflexivo, ao mesmo tempo em que requerem, também geram um posicionamento pleno do sujeito em cada situação de interação discursiva. Os indivíduos não podem mais ser guiados por uma lógica positivista, em que cada pessoa busca realizar seus interesses particulares e a satisfação dos desejos próprios antes de qualquer coisa. Trata-se, antes de tudo, de uma mudança de postura diante da vida em comum.

Segundo Bannell (2006), Habermas vai buscar elementos de análise formal da linguagem da semântica formal na teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin¹⁶ e Searle¹⁷,

¹⁶ Mais informações, ver Austin (1962).

pois acredita ser este o caminho para a reflexão gerada na busca pela compreensão. Apropriando-se da ideia de que os enunciados ou atos de fala são os elementos a serem analisados (cf. BANNELL, 2006), ele se apropria também da ideia da dupla estrutura de fala. Isto é,

[...] com os atos de fala, não somente dizemos algo sobre o mundo dos fatos e estados de coisas, mas também empregamos a linguagem para outros fins, por exemplo, para prometer, avisar, ameaçar, etc. É esse elemento de um ato de fala que está designada sua força ilocucionária (BANNELL, 2006, p.70).

Sendo assim, o conceito de *pretensões de validade* é ampliado para *condições de validade*, à medida que tem a finalidade de satisfazer funções de linguagem como: “[...] representar fatos e estados de coisas no mundo “objetivo”; estabelecer e regular normas ao mundo “social”; e expressar a subjetividade do falante no mundo “subjetivo” (BANNELL, 2006, p.70).

As condições de validade de um ato de fala dizem respeito direto às argumentações nas relações intersubjetivas. Isso quer dizer que, para se determinar se um ato de fala pode ou não ser compreendido, é necessário saber sob que condições o ouvinte pode aceitar ou não o ato de fala com relação à pretensão de validade do falante. Bannell (2006) diz que o

sucesso ilocucionário, nesse sentido, consiste em um entendimento que tem um efeito coordenador: atos de fala têm o poder de coordenar a ação porque podem motivar, racionalmente (grifo do autor), o ouvinte a entrar em uma relação com o falante; em uma ligação (Bindung) (BANNELL, 2006, p.73).

Isto é o mesmo que dizermos que, ao proferir qualquer ato de fala, o sujeito gera uma pretensão de validade; ou seja, quer ser compreendido e aceito pelo sujeito que ouve. Essa aceitação depende não somente do conteúdo semântico ou da organização sintática do enunciado, mas, principalmente, da capacidade de motivar o ouvinte; de criar uma expectativa positiva para a compreensão do que será dito. Esta motivação é que fundamenta um entendimento entre eles; ela possibilita uma relação interpessoal eficaz entre eles e assim, as ações decorrentes daqueles atos de fala podem prosseguir. Para tanto, o sujeito falante tem que inferir a melhor forma de se expressar, pela qual o sujeito ouvinte poderá compreender o seu enunciado, para ter mais chances de possivelmente aceitá-lo. Trata-se de um jogo de

¹⁷ Mais informações, ver Searle (1988 [1969]).

relações, em que os sujeitos precisam ter a disponibilidade e habilidade de se colocar no lugar do outro.

Segundo Bannell (2006, p.80 e 81), Habermas categorizou os atos de fala em três tipos: os atos de fala constativos, com pretensão de verdade proposicional; os regulativos, com pretensão de correção de normas sociais; e os atos de fala expressivos, com pretensão de sinceridade. Contudo, em qualquer ato de fala que materializa uma interação subjetiva, os sujeitos reconhecem uns nos outros a possibilidade da não-compreensão e/ou da não-aceitação dos argumentos apresentados, uma vez que todos são considerados com autonomia para tal, desde que as negações sejam fundamentadas de modo a preservar a dialogicidade. Esta autonomia garante que o falante possa retomar a sua pretensão de validade para novos enunciados. Nas palavras de Habermas, “cada consenso discursivamente alcançado se fundamenta no poder de negação de sujeitos independentes que, quando entram em uma relação interpessoal, reconhecem um ao outro, como sujeitos que respondem por suas ações” (HABERMAS, 1986/1998, p.186 apud BANNELL, 2006, p.79). Desta forma, os sujeitos vão desenvolvendo a capacidade de reflexão, do pensamento crítico, como que lapidando uns aos outros e tornando-se seres humanos com sentido mais democrático no que se refere à tomada de decisões e solução de problemas concernentes à vida em sociedade.

Habermas (cf. BANNELL, 2006) deixa claro que o principal propósito daqueles atos de fala (atos comunicativos) coordenados por ações estratégicas é alcançar o sucesso, ser aceito pelo outro, de modo a influenciá-lo, em benefício próprio. Enquanto no agir comunicativo, as ações são coordenadas em direção ao entendimento mútuo dos interlocutores e não aos interesses individuais, através das pretensões de validade de verdade; os objetivos ilocucionários, estão em consonância com o que há de comum. Ou seja, a intenção comunicativa do falante está completamente expressa no significado dos enunciados. Assim, ele define o agir comunicativo como

o tipo de interação na qual *todos* os participantes harmonizam seus planos individuais de ação um com o outro e, portanto, prosseguem seus objetivos ilocucionários *sem reserva* [...] O agir comunicativo são aquelas interações mediadas linguisticamente nas quais todos os participantes prosseguem objetivos ilocucionários, e *somente* objetivos ilocucionários, com seus atos mediadores de comunicação (grifos do autor) (HABERMAS, 1981/1984, p. 294-295 apud BANNELL, 2006, p.85).

No agir comunicativo existe o compromisso com o outro. As interações subjetivas requerem cooperação dos sujeitos envolvidos no sentido de buscar a interpretação do que está

sendo enunciado nos atos de fala, e alcançar um entendimento comum, proferindo enunciados orientados por pretensões de validade, que estejam, portanto, sujeitos à crítica e reformulações.

Para Habermas (1987), os atos de fala se referem aos três mundos distintos, sendo que sempre haverá prevalência de um deles sobre os outros, de acordo com a situação. Eles são: o mundo objetivo, que diz respeito às coisas externas; o mundo social que engloba as normas, a solidariedade e o convívio social; e o mundo subjetivo, que envolve as experiências e vivências, sentimentos e afetos. Ao se relacionarem, os sujeitos buscam a compreensão interagindo comunicativamente, e transitam por estes três mundos.

À medida que passou a não acreditar somente no poder do trabalho social como forma de emancipação humana para o desenvolvimento da vida em sociedade (trabalho para ele tornou-se ação estratégica), Habermas precisava buscar uma forma de tornar possível este sujeito humano capaz de se superar e superar a realidade, interagindo com os demais através de um agir comunicativo. Então, ele diferenciou o *mundo da vida* do *mundo do sistema* (cf. IAROSZINSKI, 2000), de modo a separar a produção simbólica da vida da produção material.

O mundo da vida é o lugar onde as relações sociais acontecem espontaneamente. É o mundo do dia-a-dia, no qual os sujeitos vivem as suas cotidianidades e interagem uns com os outros e constituem-se para constituírem a vida em sociedade. É no mundo da vida que se constrói a razão comunicativa. Onde as tradições, normas, regras e valores sociais são vivenciados, transformados, fortalecidos e reproduzidos de geração em geração. É no mundo da vida que os seres humanos aprendem a lidar com a pluralidade e descobrem a singularidade. É um espaço onde os sujeitos desenvolvem suas pretensões de validade e questionam verdades, formando ideias e convicções sobre o mundo, criando e recriando a realidade próxima. É o espaço onde os sujeitos podem viver seus medos e dúvidas, e expressar seus sentimentos e seus afetos.

Iaroszinski (2000, p.28) diz que “a capacidade de interação, de socialização e a maneira como os sujeitos irão agir durante suas vidas, estão diretamente ligados ao fato de os mesmos serem capazes de julgar e responder por suas ações no mundo da vida”. E assim eles podem se tornar capazes de lidar com o mundo do sistema, criado pelos próprios homens como meio de estruturar a vida de forma organizada ao sucesso da convivência social. É a maneira que os sujeitos criaram de poder exercer a competitividade que visa o domínio de uns sobre os outros e a natureza. O mundo do sistema não é um mundo “natural”, advindo de relações vivas, espontâneas e voltado para o desenvolvimento comum. É o mundo da reprodução social pelo mecanismo do dinheiro e do poder. Este mundo se reflete na educação

e no saber científico como formas sistemáticas de alcançar a superação e de manter a organização da sociedade “controlável”. O mundo do sistema é sempre construído a partir do paradigma dominante (cf. IAROSZINSKI, 2000), por isso tenta controlar o mundo da vida, o que, às vezes, causa incoerências entre as necessidades reais dos sujeitos em sociedade e os instrumentos e estruturas criados para organizar o mundo da vida. Como resultado, os seres humanos acabam vivenciando situações de má distribuição de valores e direitos, distorções econômicas que separam e distanciam os sujeitos em classes sociais e a partir destes referenciais determinam as suas possibilidades de emancipação.

Resumidamente, os atos de fala, através dos quais os sujeitos relacionam-se no mundo, podem ser caracterizados da seguinte forma:

ATOS DE FALA	TIPOS DE AÇÃO	PRETENSÕES DE VALIDADE	ORIENTAÇÕES DA AÇÃO	CONDIÇÃO DE VALIDADE	MUNDO	GRANDE MUNDO
Perlocuções Imperativos	Estratégica (influenciar o outro)	Ser bem sucedido	Ao sucesso	Influenciam os outros	Objetivo (das coisas externas)	Do Sistema
Constativos	Conversação (representar estados de coisas)	Verdade (do conteúdo proposicional)	Ao Entendimento	Representam fatos e estados de coisas	Objetivo (das coisas externas)	Da Vida
Regulativos	Regulada por normas (estabelecer relações interpessoais e de convivência social)	Correção (em conformidade com normas sociais)	Ao Entendimento	Estabelecem e regulam normas do mundo social	Social (das relações interpessoais e das normas sociais)	Da Vida
Expressivos	Dramatúrgica (Apresentação do Eu)	Sinceridade (em relação à subjetividade do falante)	Ao Entendimento	Expressam sentimentos verdadeiros do falante	Subjetivo (das Vivências, sentimentos e afetos)	Da Vida

Quadro 02: Atos de fala e pretensões de validade do sujeito no mundo¹⁸

Podemos dizer que, na ação estratégica, cuja função principal é influenciar o outro, a confiança passa a ser o grande objetivo a ser atingido nos atos de fala em si. Conquistar a confiança do outro significa a possibilidade de influenciá-lo e, conseqüentemente, a garantia do sucesso. Por outro lado, nas ações orientadas ao entendimento, a busca pela Verdade, passa a ser o objetivo a ser alcançado nos atos de fala, em conformidade com a ética universal que guia as relações interativas e fazem com que os sujeitos se expressem com sinceridade. Nestas ações, a confiança nasce no seio das próprias relações dialógicas. Ela é consequência natural e não um objetivo criado estrategicamente.

¹⁸ Quadro adaptado de Habermas (1981 apud BANNELL, 2006, p.86).

Para ilustrar o que acabamos de expor, apresentamos um exemplo, através da voz do aluno Paulo:

Segmento 05: Paulo (aluno do 4º ano)

101. **P:** você já tá fazendo um estágio né isso? esse ano... que é obrigató:rio
102. assim... que que esse estágio: é:: contribuiu pra você?
103. **PL:** contribuiu bastante assim... porque: aprendi bastante coisa
104. é: não só com:: o curso mesmo mas também
105. a vida: pessoal assim na obra
106. tipo:: é: a convivência com o pessoal de lá:
107. como é que É: CAdá pessoa é diferente assim
108. de você conviver e lá: eu aprendi mesmo assim...
109. que você pode falar com seu chefe... ou com um peão
110. e cada um tem uma forma diferente de você tratar
111. **P:** humhum

O aluno parece já ter percebido esses jogos de relações na vida - e parece crer que, engajar-se nesses jogos, tem sido sua maior fonte de aprendizagem - quando afirma que existem jeitos diferentes de tratar as pessoas, em função dos papéis sociais que elas exercem: *o chefe x o peão*. Com esse seu fragmento discursivo, podemos inferir que existe nele certa descoberta, a consciência, de um agir estratégico, ao se relacionar, ao falar com as pessoas, e que, para ele, esse novo conhecimento tem tanta, ou talvez mais, importância que os conhecimentos adquiridos no curso.

Mais um exemplo pode ser trazido, agora na voz do aluno Guiga:

Segmento 06: Guiga (aluno do 4ºano)

183. **P:** e se você pudesse assim... mudar algum aspecto em você
184. que que você mudaria? agora que você já tá com que, dezoito anos?
185. **G:** dezoito anos
186. **P:** humhum... o que que você mudaria?
187. **G:** hum::... acho que:: a preguiça assim: e::
188. essa minha espontaneidade porque:
189. no mundo de hoje você ser esponTÂNeo
190. é uma coisa ruim não é?
191. **P:** ((negando com a cabeça)) não é [NÃ::o
192. **G:** [mas acaba sendo
193. acaba sendo
194. assim... numa entrevista de emprego pode até facilitar: e tal
195. mas:: quando você / com as pessoas assim:
196. meio que se Afastam de você
197. por essa espontaneidade sua e tal
198. eu não:: como é que eu posso explicar?
199. **P:** você sente que é difícil se relacionar com as pessoas
200. sendo esponTÂNeo como você é?

201. É porque... hoje / hoje em dia as pessoas são TÃO PREsas
202. a:: a:: na área por exemplo de CÁculos
203. que: / que esque / que a espontaneidade da pessoa fica::
204. como que deve ser apaGAdo iniBido sabe como é que é?
205. P: humhum
206. G: a espontaneidade fica meio QUE ruim sabe... na área
207. P: e você acha que mudando isso facilitaria o relacionamento?
208. G: COM certeza

O aluno Guiga também parece ter feito a mesma descoberta que o seu colega Paulo. Entretanto, parece encarar isso apenas como uma constatação inevitável do “*mundo de hoje*” (G. L.86); isto é, mudar o seu jeito espontâneo parece ter se tornado uma forma viável de conseguir transitar entre o mundo da vida e o mundo do sistema, já que se relacionar com as pessoas parece ser um problema e ele parece incomodado com o fato das pessoas *se afastarem* dele. Estamos falando da necessidade exacerbada dos adolescentes de serem aceitos, como forma de afirmar sua individualidade e, ao mesmo tempo, pertencerem ao grupo. Afinal, o grupo representa o mundo. Pertencendo ao grupo, sentem-se pertencendo ao mundo, à vida.

Ao trazermos a concepção do Agir Comunicativo como uma proposta mais que possível, necessária, nós queremos ressaltar não somente o caráter sociocultural que constitui o conceito de confiança, mas principalmente, o sentimento de confiança propriamente dito, que deve constituir as relações intersubjetivas, para que, numa visão complexa da realidade, possamos vislumbrar uma mudança sociocultural mais ampla.

Sendo assim, prosseguiremos, na próxima seção, para uma análise da evolução do conceito de identidade à luz do Interacionismo Social combinado à Teoria da Complexidade, bem como do seu processo de construção como um aspecto do desenvolvimento ontológico dos seres humanos enquanto identidades sociais.

2.2 - A construção das identidades

Inicialmente faremos um breve traçado do percurso histórico do conceito de identidade, com o objetivo de permitir uma compreensão mais ampla das raízes das concepções acerca da identidade sob influência do Interacionismo Social, como caminho percorrido pelo próprio homem na busca por respostas quanto a sua origem e a sua localização referencial no mundo.

A opção proposital pelo termo *construção* no título desta seção em detrimento de *formação*, como geralmente é utilizado para expressar a constituição da identidade, deve-se ao seu caráter social e processual que queremos ressaltar. Isto é, a ideia de um conceito

constituído historicamente, portanto ao longo do tempo, como dissemos no decorrer do capítulo I. Nem por isso desprezaremos a ideia de plasticidade que o termo *formação* sugere, e que estamos adotando ao longo deste estudo, por considerarmos a plasticidade, num só tempo, causa e efeito do potencial humano de agir, transformar e transformar-se, em sua condição de ser vivente numa coletividade.

Ao longo dos tempos, mas muito fortemente no século XX, e ainda no século XXI, o conceito de identidade passou a ser questionado pelas diversas áreas do conhecimento, no sentido de superar a concepção de identidade como uma estrutura única, integral e originária, defendida por vertentes essencialistas.

No estudo do antropólogo Marcel Mauss (1974 [1938]), intitulado “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do eu”, pode-se localizar as raízes da noção de identidade. Partindo da Antiguidade Clássica, o autor demonstra o desenvolvimento da noção grega de *persona* como uma entidade social, através das representações das máscaras, com que personagens se relacionavam uns com os outros e assim organizavam a sociedade; a maneira com que os gregos viveram o antagonismo no processo de identificação nas representações do *idêntico* e das relações com o outro. O autor demonstra ainda, que foi em Roma que se deu a passagem dessa noção de pessoa como um fato de organização social para a esfera de *indivíduo*, situado dentro de uma família, e que é visto a partir de uma moralidade, enquanto ser consciente, independente, autônomo, livre e responsável. Mais tarde, a noção de pessoa é recapitulada pelo cristianismo. Neste momento, não basta o homem individualizado simplesmente; surge a *pessoa humana* em relação a Deus, e o cristão é aquele que pode viver a sua fé sem abrir mão do mundo social, noção reproduzida pela Igreja como forma de justificar a manutenção de suas bases materiais. Igreja e Estado juntos reforçaram as instituições feudais e os princípios da pessoa cristã, racional e integrada na sua dualidade de corpo e alma, consciência e ação. Esta noção de pessoa permaneceu estruturalmente a mesma durante séculos.

As transformações ocorridas no século XVIII fizeram surgir novas indagações sobre o mundo e a realidade, o homem e sua origem, o homem neste mundo, questões estas que as Ciências Naturais não deram conta de responder e que impulsionaram a Filosofia a novos questionamentos sobre a humanidade, já no século XIX, reformulando concepções sobre a condição do homem no mundo. No ocidente, esta reflexão, levou-a a caracterizar-se como Filosofia da Ação Humana, dando origem às disciplinas conhecidas hoje, como Antropologia e Psicologia.

A psicologia focalizaria no estudo do “comportamento” as explicações para as ações humanas, enquanto a Antropologia persistiria no estudo da noção de pessoa para explicar estas ações pela concepção de “condutas”, o que, segundo Lopes (2002), inclui uma orientação coletiva normativa, mesmo em nível de ação individual. Paralelamente, a Sociologia, a Ciência Política e a História começariam a estudar registros da consciência do sujeito, influenciadas pelas reflexões de Hegel e Marx dentre outros, que se preocuparam com o homem na razão de sua história. Um homem, que a partir de suas vivências e da sua capacidade de superar as próprias contradições em que vive, supera a si próprio, pelo potencial de suas ideias e de sua ação sobre este mundo. Ou seja, transforma a realidade graças à capacidade de reflexão sobre ela.

Segundo Lopes,

ao procurar conhecer o homem na história, a reflexão filosófica operou um movimento com dois pressupostos: o sujeito e o tempo. Essa reflexão permitiu três registros da consciência humana: pela identidade consigo mesma, surgiu a figura psicológica do “eu”, o ego – nesse sentido o ego é uma entidade: id – entidade. A figura moral ou ética, que se pensa em responsabilidade e liberdade, produziu a consciência da pessoa. Já pela faculdade de síntese ou conhecimento, cultural ou histórico, surgiu o sujeito consciente de sua ação (LOPES, 2002, p.13).

Contudo, na Psicologia, durante muito tempo a identidade foi considerada como a dimensão de dentro, fisicamente interna, em relação ao mundo exterior, fisicamente externo ao homem, que, por sua vez, devia coerentemente se relacionar de maneira diversa com as duas dimensões, de modo a ser considerado psiquicamente sadio. Esta atitude reducionista de situar a identidade tendo como referência os limites corpóreos levou também a produção do conhecimento psíquico a muitos enganos, dentre eles o de considerar a cultura apenas como contexto, cenário, uma localização espaço-temporal, e não como elemento constitutivo das identidades, tanto a individual quanto a coletiva.

Por isso, contrariamente a esta ideia, optamos desde o início deste trabalho (cf. CAPÍTULO I), por focalizar a psicologia histórico-cultural, para a qual, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação, justamente porque mediatiza a relação entre o homem e a realidade.

A identidade também foi caracterizada por Hall (2000), como estruturalmente aberta, submetida a rupturas e mobilidades constantes, dentro de um processo complexo, heterogêneo e sempre inacabado, que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo e que se dá através do desenvolvimento de ações socioculturais, entre as quais se destacam as linguístico-

discursivas. Essa complexidade dá-se justamente por tratar-se do processo de desenvolvimento do ser humano como um todo e, principalmente, vale repetir, porque acontece numa coletividade.

Hall (2000) ressaltou a noção de indissociabilidade entre as diversas dimensões da identidade, subjetiva, social, cultural e profissional, e considerou-as como partes integrantes de um mesmo processo de constituição mútua. Isto significa que abordar ou estudar uma destas dimensões é também estudar as demais, pois uma dimensão depende das outras e vice-versa. Trata-se apenas de uma focalização de caráter didático. O posicionamento que queremos ressaltar é àquele que assumimos até aqui: o processo de desenvolvimento da identidade humana dá-se basicamente a partir da interação do indivíduo com seus pares ao longo da vida, estruturando-se através da **apropriação** da cultura humana, tanto material quanto simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história, mediatizada pela linguagem.

Vimos com Hall (2000) que, tradicionalmente, cabe à família a introdução social do sujeito no mundo coletivo, por se tratar do seu primeiro núcleo imediato. Estamos falando da perpetuação da reprodução de ideias, valores, costumes, comportamentos. Ao nascer, o sujeito já se encontra inserido num sistema de relações e de significações sociais (com códigos linguísticos próprios) que será o alicerce, o lugar em que construirá a sua identidade. Assim, podemos dizer que na condição gregária do ser humano a relação de alteridade é o fator determinante. O sujeito será o que é dito pelo outro, a linguagem do outro, assimilada e cravada em seu inconsciente. Existirá porque será nomeado pelo outro. Será o que se constrói a partir de suas relações. Será um “eu” e um “outro” num só. Nessa concepção dialógica, a linguagem está sempre na fronteira entre o eu e o outro (BAKHTIN, 1997b).

Esta que parece ser uma relação de soma, reunião, é, na verdade, uma relação marcada pela diferenciação, pela distinção. Hall (2000) chamou atenção para o fato de que a pessoa se constitui a partir daquilo que ela não é. Os sujeitos constroem suas identidades a partir das diferenças: o que são e o que não são; o que possuem e o que não possuem; o que conseguem e o que não conseguem. Resumidamente, o sujeito é porque também não é. E esta dualidade abre o espaço possível do vir-a-ser. Da condição de sujeito inacabado, com a possibilidade de transformação, passível de evolução.

A linguista aplicada Sade (2009, p.208) entende a identidade como um sistema complexo, porque o ‘eu social’ é formado pela integração de diversos outros ‘eus’ (“fractais identitários”) que estão em constante interação, numa dependência de relação partes-todo (“todo identitário”), ou seja, influenciam e são influenciados uns pelos outros. Sade (2009,

p.208) diz, ainda, que “cada ser humano viveu sua própria experiência de vida¹⁹ e está localizado em uma coordenada de tempo e espaço que lhe é única e que contribuiu para a emergência de determinados fractais identitários e não outros”.

O social como processo de ação, de produção. Trata-se assim de encarar o humano como aquele que se faz sujeito. É autocriação, autopoiese²⁰, com o sentido de autor de suas ações, ao mesmo tempo em que se faz não o objeto do outro, mas o coautor da ação do outro.

No próximo segmento, mostramos que, ao ser questionado sobre o que levaria de mais importante para contribuir para o mundo, o aluno Guiga também fala sobre a ideia do fazer junto:

Segmento 07: Guiga (aluno do 4º ano)

471. **P:** humhum: e:: assim alguma coisa que você gostaria de:
 472. nesses/ sim... eu quero te perguntar uma coisa antes...
 473. que que você acha que você leva daQUI assim:
 474. desse curso apesar de não ter sido o curso que você gostaria [de fazer
 475. **G:** [hum ((rindo))
 476. **P:** é ((também rindo)) que você num gostaria de ter feito assim:
 477. **G:** é ((rindo))
 478. **P:** mas o que que você acha que é importante que você LEva
 479. que você acha que pode contribuir pro MUNdo assim:?
 480. **G:** hum::... acho que... um/ ass/ no/ pra contribuir pro mundo
 481. normalmente as pessoas veem que... assim:
 482. uma profissão imporTANte assim vai contribuir muito mais
 483. do QUE o curso da gente... edificações por exemplo
 484. MAs: na verdade
 485. TOdas as profissões tem/ tem sua importância no fundo ‘tendeu?
 486. é/ é como: ... eu gosto de comparar tudo que eu vejo assim
 487. com a natureza vamos dizer assim
 488. **P:** hum:
 489. **G:** aí:: por exemplo se você olha pro:
 490. céu estrelado por exemplo
 491. CAda esTREla/ tem estrelas que brilham mais do que as outras
 492. **P:** humhum
 493. **G:** mas: se você for ver uma estrela soZINHA ela não É bonita... entendeu?
 494. **P:** humhum
 495. ela é bonita no conJUNTO
 496. **P:** hanhan
 497. **G:** acredito nisso que... não existe uma profi/ não existe::
 498. você não precisa busCAR ser alguém
 499. ser alguém imporTANte no mundo

¹⁹ Neste aspecto, a linguista não desconsidera os fatores biológicos e características individuais que distinguem os seres humanos, mas quer dar ênfase a importância da participação social na formação da identidade como um todo (cf. SADE, 2009).

²⁰ Conforme BARROS (2006), a noção de autopoiese foi elaborada pelos biólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana na década de 70. Eles entendem os seres vivos como seres em “constante processo de produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura” (KASTRUP, 1995 apud BARROS, 2006, p.20)

500. você tem que busCAR sim:plesmente ser alGUÉM no mundo
 501. pra/ pra fazer parte do mundo
 502. P: humhum
 503. G: isso já/ isso já é importante
 504. isso aí já é importante
 505. P: hum: legal:

O aluno traz assim, metaforicamente, a sua representação do agir no mundo. Para ele, é através de uma profissão, construída durante quatro anos, que é possível aos sujeitos fazerem parte no mundo. Mas, uma profissão, isoladamente, não tem tanta importância. Vemos, claramente, em seu discurso, o fazer junto, a cocriação, através de uma profissão que “*é bonita no conjunto*” (G. L.204), como as estrelas do céu de Guiga. É o fazer coletivo, que é mais importante. Ele está dizendo que ninguém é importante sozinho. Através desse conjunto, Guiga já se sente parte do mundo, simplesmente sendo alguém. Ou seja, simplesmente sendo parte; “*isso já é importante*”, diz ele (G. L.211).

Podemos chegar a pensar que, se vincular significa pertencer a um processo, a noção de vínculo implica a noção de pertencimento. Através dos vínculos que o sujeito vai criando com os outros sujeitos é possível a ele sentir-se pertencendo a sua realidade imediata, a história. Este sentimento de pertencimento é fundamental para a tomada de consciência de si mesmo. Por isso, uma estrela sozinha não é bonita. Ela precisa das demais estrelas para compor um céu estrelado. É esse sentido que faz a estrela do aluno Guiga pertencer ao céu.

Entretanto, pertencer socialmente a um grupo não é um processo tão simples assim. Cada grupo social possui exigências bem definidas para aceite (pertencimento). Cabe aos sujeitos apreender as informações que são dadas pelo grupo, lendo-as, interpretando os sinais que são dados pelos demais. Estes sinais podem ser simples gestos, maneiras de portar-se, trajar-se, e principalmente, a linguagem utilizada pelo grupo. Ou seja, aquilo (valores) que é dito pelos outros e como é dito. É com base nesta capacidade de interpretar sinais que o indivíduo, planeja, projeta suas ações, de modo a ir ao encontro das expectativas do grupo e assim, ser aceito.

Sade (2009) explica esse processo de pertencimento nos sistemas complexos:

Refletindo sobre as questões de identidade, observamos que também os indivíduos, ao seguirem os ciclos de suas vidas, não eliminam as experiências adquiridas, mas ao contrário, as usam para ressignificar as experiências novas e garantir o pertencimento grupal. A diversidade está presente na possibilidade de pertencimento a diversas comunidades de prática e é crucial para promover a aprendizagem. O conhecimento é maximizado, ou multiplicado (efeito multiplicativo), via participação do indivíduo em diversas comunidades de prática (diversidade) e via reutilização de recursos de uma comunidade em outra (efeito reciclagem) (SADE, 2009, p. 210).

No trecho a seguir (S.08), encontramos a representação do mesmo aluno sobre ser aceito pelas outras pessoas e que essa aceitação passa pela qualidade dos relacionamentos:

Segmento 08: Guiga (aluno do 4º ano)

- 215. **P:** e você acha que mudando isso facilitaria o relacionamento?
- 216. **G:** COM certeza
- 217. e a:: preguiça que eu tenho também de::
- 218. ser meio relaXA:do tipo eu venho de sandá:lia pro cole:gio
- 219. antes vinha de boné e tal
- 220. **P:** hanhan
- 221. **G:** aí dá: a aparência errada pra as pessoas entendeu?
- 222. **P:** hanhan
- 223. **G:** aí eu... confesso que eu faço isso de proPÓsito
- 224. porque eu não / não quero nenhuma pessoa
- 225. que se relacione coMigo ()
- 226. é: pensando que eu sou outra pessoa entendeu?
- 227. **P:** hanhan
- 228. **G:** eu quero que a pessoa me VEja como eu realmente sou
- 229. pra poder vir falar comigo então
- 230. **P:** humhum: humhum
- 231. **G:** pronto

Fica claro, assim, que para o aluno Guiga, é necessário apresentar-se aos outros trajado com toda a sua autenticidade, como forma de afirmar sua identidade e, a partir daí, estabelecer relacionamentos, embora ele afirme que esses trajes dão “*a aparência errada para as pessoas*” (G. L.110). A sandália, o boné, a sua *aparência relaxada*, que ele faz questão de demonstrar ao mundo social, representam também a mesma espontaneidade, que contraditoriamente, ele gostaria de mudar em si mesmo de modo a facilitar os relacionamentos: “[...] *as pessoas meio que se afastam de você por essa espontaneidade sua*” (G. Ls.93-94).

Habermas (cf. BANNELL, 2006) foi buscar na psicologia social de Mead o arcabouço teórico para compreender o desenvolvimento ontogenético e filogenético de um Eu reflexivo e, a partir daí, constituir o seu conceito de *identidade pós-convencional*. Isto é, a concepção de um sujeito capaz de desenvolver uma autonomia de pensamento que lhe permite um distanciamento das instituições e valores tradicionais de sua cultura, suficiente para criticá-los e, assim, transformá-los. Para ele, é necessário desenvolver a ideia de um ego não coagido, que busca a si mesmo nas relações com os demais e, através de apropriações simbólicas, integra-se. À medida que vai processando esse material simbólico internalizado, pode então, reconhecer-se como ser individualizado. A individuação para ele,

não é visualizada como a autorrealização de um agente (*acting subject*) independente, alcançada em isolamento e liberdade; mas como um processo de socialização mediado linguisticamente e como uma constituição simultânea de uma história de vida que é consciente de si mesma. A identidade de indivíduos socializados se desenvolve simultaneamente no médium de alcançar o entendimento com outros na linguagem e no médium de alcançar um entendimento com si mesmo sobre sua história de vida. Individualidade se forma nas relações de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento, mediadas intersubjetivamente (HABERMAS, 1981/1987, p. 152-153 apud BANNELL, 2006, p.104-105).

Podemos dizer com isso, que ao deslocar para as relações intersubjetivas a responsabilidade de fazer emergir uma identidade real, Habermas não concebe um Eu absoluto de si, ponto de partida para uma possível concepção de mundo, nem acredita em um Eu como produto unicamente deste mundo, das determinações históricas, vitimizado pelas circunstâncias da vida. Para ele,

o significado da expressão ‘individualidade’ se refere à autocompreensão de um sujeito capaz de falar e agir, alguém que se apresenta e se for necessário, justifica-se como sendo uma pessoa distintiva e insubstituível de outros participantes do diálogo. Não importa o quanto é difusa, essa compreensão fundamenta a identidade do *Eu*’ (HABERMAS, 1981/1987, p.168, apud BANNELL, 2006, p.105).

Assim, a individualidade é fruto da autocompreensão, de um perceber-se na dialogicidade com o outro; na possibilidade de afirmar-se e reafirmar-se constantemente e ser reconhecido no diálogo como um alguém “que sabe, diante dele mesmo e dos outros, quem ele é e quem ele quer ser” (HABERMAS, 1987, apud BANNELL, 2006, p.105). A esta autocompreensão Habermas chamou de *autoconsciência*, fenômeno gerado nas interações comunicativas, cujo *Eu* nada mais é que um objeto social, um *mim*, porque é co-construído na relação com o *Outro*. Esse processo de *autoconsciência* fica claro na fala do aluno Guiga (Ss. 7 e 8).

Habermas (1987) ainda explica que a individualidade possui duas dimensões, uma capaz de perceber, conhecer, e outra capaz de agir. É esta dimensão que age, que controla (agencia) e determina os comportamentos do sujeito, compondo assim, a sua personalidade, a maneira como ele vai se “apresentar” socialmente diante do *Outro*, de forma a ser aceito por este *Outro*. Esta dimensão que age é, portanto, um segundo *mim*, agora não mais o lugar da autoconsciência, mas do autocontrole, que faz e agencia o comportamento do indivíduo conforme as normas esperadas socialmente. Explicando com suas palavras:

A relação prática do Eu com ele mesmo é constituída (*made possible*) por um “me” que coloca limites, da perspectiva do “we” (“nós”) social, à impulsividade e criatividade de um “I” (“Eu”) resistente e produtivo. Nessa perspectiva, o “I” aparece, de um lado, como a pressão de impulsos naturais e pré-sociais e, de outro lado, como o ímpeto para a transformação inovativa de uma maneira de ver [...] uma linguagem renovada e revolucionária que nos permite ver o mundo com olhos novos (HABERMAS, 1981/1987, p. 179-180 apud BANNELL, 2006, p. 108).

Dessa forma, podemos dizer que Habermas valoriza a formação de “eus” competentes e orientados à solidariedade, que reconhecem entre si a responsabilidade mútua de agir conscientemente no mundo da vida, em redes de interação e colaboração, no sentido de discutir e revalidar as regras sociais e, assim, criar uma possibilidade de revitalização da sociedade.

Uma vez que o universo de nossa pesquisa é uma instituição educacional voltada para a educação profissional, que tem como um de seus objetivos “ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia” (IFPB/Campus João Pessoa)²¹, daremos atenção, agora, à dimensão profissional da identidade, com o intuito de atendermos às especificidades das hipóteses formuladas neste estudo, sobretudo, aquela que se refere à formação identitária dos alunos com relação ao trabalho no mundo.

2.3 - A dimensão profissional da identidade

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), a palavra profissão (do latim *professione*) significa “ação ou resultado de professar, reconhecer publicamente, jurar; declaração ou confissão pública de uma crença, [...], uma opinião ou modo de ser”. E ainda, o dicionário eletrônico Michaelis (2009) acrescenta que profissão é “conjunto de pessoas que exercem a mesma ocupação especializada [...]”. Podemos notar que ambas as definições atribuem ao homem a ação direta na realidade social (publicamente), definindo-o como ser individual (diferenciado pela sua ação) e coletivo, na medida em que o situa num conjunto de pessoas a partir desta ação, pela qual será identificado.

Se a dimensão profissional é somente um aspecto da identidade como um todo, a construção da dimensão profissional da identidade encontra-se imbricada nas concepções de mundo e de homem e na relação de dependência direta dessas concepções com a noção de

²¹ Home -Page da instituição, acesso em: 11 nov 2009.

trabalho, que vem sendo construída ao longo da história. Assim, repensando a noção de trabalho, podemos entender a constituição dos humanos.

A chamada dimensão profissional da identidade trata-se exatamente do resultado desta ação na realidade, direcionada a um determinado fim. Uma ação pensada e que gera algo na coletividade e que diferencia o ser humano e o especializa diante dos outros seres da natureza. Este processo de ação direta na realidade, capaz de transformá-la e por ela ser transformado foi chamado de trabalho. Mas o trabalho humano diferencia-se do trabalho de outras espécies, porque o seu trabalho é antecedido pelo pensar. Em outras palavras, o ser homem é o único na natureza que concebe com antecedência o que produz. Mas como surgiu esta capacidade de um agir diferenciado no ser humano?

Podemos dizer que o ser humano concebeu-se pela constante busca, primeiro das condições básicas de sobrevivência, que o fizeram partir para a ação direta na realidade; ficar vivo parece um bom motivo inicial, mas que também o faria ir cada vez mais além, inclusive de si mesmo, como forma de constituir-se na completude infinita de seu processo de hominização. O ato de olhar adiante e erguer a cabeça em direção ao futuro, com certeza foi um marco que fez a diferença na linha evolutiva da espécie humana. Ali estava não só a definição de sua verticalização, mas a possibilidade de sua socialização. Olhar adiante parece ter sido o primeiro passo para a projeção de si mesmo no vir-a-ser, pois, naquele momento, ele conseguia ver em mais de uma dimensão; via em perspectiva, um lugar ainda não explorado.

Ao olhar adiante, ele encontrou seus pares, e a satisfação da necessidade de sobrevivência e o impulso em busca de um porvir melhor passaram a ser de um homem coletivo. Este também foi um momento marcante para a espécie humana, porque, no grupo, o homem estava mais protegido; no grupo, ele era mais forte e no grupo, ele olhou para o outro e o descobriu e, juntos, tiveram necessidade de se comunicar; e juntos, criaram a linguagem e outras formas de representar a realidade e, assim, compreendê-la. Para sobreviver, o homem precisou ainda, inventar o instrumento como ação prolongada de sua mão para intervenção mais elaborada na natureza. Da ação isolada passou à ação coletiva; da ação remediadora passou à ação empreendedora. O homem continuou a transformar-se na medida em que transformava a realidade, e cada vez foi adquirindo mais capacidade de representá-la e assim, compreendê-la, e de fazer projetos cada vez mais sofisticados. Um dia, o prolongamento de sua mão passou a ser um controle remoto. E assim, o homem tem feito a história e por ela tem sido feito.

Dentro da tradição marxista, é o trabalho e as relações materiais de produção que fundam a especificidade humana, à medida que o trabalho concebe o sujeito no mundo de suas relações, e considera o seu agir, aquilo que ele produz neste mundo, como determinante da produção de si mesmo. Nas palavras de Kosik (1986):

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* (grifo do autor) e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986 apud FRIGOTTO, 1998, p.29).

Resumidamente, podemos dizer que o ser homem é o resultado de seu próprio trabalho e, que, da intervenção rudimentar na natureza para sobrevivência até o mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, a espécie humana tem passado por inúmeras modificações em sua forma de se organizar socialmente, tendo como referência e critério o trabalho, dividido desde as mais antigas civilizações, em trabalho manual e trabalho intelectual, duas forças que, antes de se complementarem, sempre se opuseram qualificativamente, no sentido de categorizar os seres humanos. Ou seja, ao longo dos anos, os seres humanos têm usado o trabalho como forma de poder; assim, o trabalho inicialmente cooperativo, em sua essência, foi desaparecendo e os seus frutos deixaram de pertencer a toda a comunidade.

Segundo Frigotto (1998), de acordo com o marxismo,

[...], a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha de vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista. Estas relações que tipificam, para Marx, a pré-história da humanidade, cindem e esgarçam o ser humano, limitando o seu devenir. Nesta perspectiva há uma mediação de primeira ordem, constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana, que recebe, historicamente, mediações de segunda ordem, que transformam o trabalho criador em alienação, mercadoria e força de trabalho (FRIGOTTO, 1998, p.28).

Isso significa que, ao se organizarem através dessa divisão dos humanos entre aqueles que mandam, ou seja, de um lado, os que pensam e concebem, de outro, os que só obedecem e executam, as sociedades estruturaram-se a partir do conflito, e os detentores do poder econômico (aqueles que mandam), sempre foram os que ditaram os padrões e critérios de aceitação e progressão social, no sentido de manter a sua hegemonia. Esta relação de conflito foi fator determinante na construção de um mundo competitivo e, é claro, de identidades condizentes com este mundo. Ou seja, os sujeitos precisavam ser preparados,

enquanto autores de sua própria história, para sobrepujarem-se um aos outros, tendo como meta alcançar o lugar ideal da liderança.

Ao longo da história, o homem foi concebendo-se profissionalmente em função do desenvolvimento das ciências e das técnicas, até alcançar o capitalismo que a humanidade é hoje. Muitas foram as concepções de homem, que precisou, cada vez mais, especializar seu aprendizado. E o homem acabou transformando-se também, em mercadoria; aquilo que produzia passou a ter mais valor do que ele mesmo e, mais do que nunca, sua produção deixou de lhe pertencer.

Ora, se, de acordo com a concepção marxista o ser humano se constitui, e constitui sua humanidade pelo trabalho, ou seja, ao mesmo tempo em que produz na realidade, constrói sua subjetividade e se faz humano, na medida em que se afastou de sua produção, com o capitalismo, sua ação passou a não ter qualquer sentido para ele mesmo. Em outras palavras, ele passou a constituir-se de forma alienada, devido à mecanização, sem a possibilidade de se comunicar com os seus pares durante a execução do trabalho. A falta de comunicação leva a não reflexão e, portanto, a um ser humano comandado por interesses alheios a sua vontade. Neste caso, alienação é o mesmo que desumanização. Assim, o indivíduo passou facilmente a repetir a lógica vendida na ideologia do “esperto é quem leva vantagem em tudo”, inclusive sobre os seus pares.

Dessa forma, podemos dizer que a divisão e a especialização do trabalho foram determinantes na construção de identidades profissionais orientadas por uma ordem linear de causalidade, que desintegra e isola os homens.

É claro que, à medida que criou instituições para controle social e reprodução da ideologia dominante, o ser humano já estava criando os mecanismos de massificação de sua espécie, que seriam fundamentais para o fortalecimento da economia capitalista. Neste processo, a educação técnica profissionalizante teve um papel fundamental na construção desta nova concepção de homem, que precisava repetir mais do que dialogar e pensar. Para tanto, a disciplinarização do conhecimento - que dificulta a correlação, a contextualização e a visão global do mundo - cada vez mais dificultou a possibilidade de tratar os problemas religando conhecimentos e, assim, conferindo-lhe sentido.

Além disso, numa sociedade hierarquizada, em que os superiores mandam e os inferiores precisam obedecer, é preciso que os trabalhadores manuais permaneçam sem acesso à educação formal de qualidade e, portanto, sem a posse “organizada didaticamente” dos bens simbólicos de sua própria cultura; é preciso que permaneçam desgarrados de uma consciência de classe que os una; que permaneçam num abismo de passividade,

principalmente política, alimentada por estímulos distratores como a busca por uma carreira, dinheiro, segurança, lazer, consumo, que somente iludem porque geram falsas expectativas. Assim, permanecem vulneráveis e facilmente manipuláveis. Sader (1988, p.55) nos lembra que “as posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizadas; porém esta ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultado deles.”

Não pretendemos uma especulação mais minuciosa dos motivos que determinaram o papel que a educação profissionalizante sempre teve na reprodução de modelos macro, pois nossa preocupação principal, aqui, está nos sujeitos, professor e alunos, e em suas interações verbais. Entretanto, é necessário abordá-los nas condições que os têm determinado ao longo de todos estes anos, sob pena de “secundarizar o peso da materialidade em que se produz a existência e se reproduzem os seres humanos” (ARROYO, 1998, p.165). As relações sociais são constituídas e constituem os processos educacionais e formativos, dentro e fora do universo escolar. E o caráter dos vínculos entre os seres humanos professor e alunos passam por questões mais globais que extrapolam os muros da escola, mas, com certeza, determinam o caráter da produção das subjetividades e do trabalhador.

Para Habermas (1987), a substituição da ideologia do trabalho pela ideologia da ciência e da técnica foi que causou a atual crise na sociedade do trabalho. Segundo ele, é o momento de resgate do papel da interação na formação dos sujeitos para que se possa superar o estado de alienação; não mais de se continuar supervalorizando o papel das forças produtivas (como fez Marx), ocultando o papel do sujeito mesmo no processo de transformação de si e das organizações sociais. Sendo este, um momento em que a sociedade está passando por mais um grande processo de transformação, ditado por exigências tecnológicas cada vez mais avançadas, é necessária, obrigatoriamente, uma nova postura dos sujeitos, enquanto atores sociais. É necessária uma visão complexa, menos compartimentada, que respeite e busque a compreensão do sujeito em toda a sua complexidade e fragmentação, para que possamos resgatar em suas interações comunicativas com os seus pares e com a própria tecnologia, as referências que deem suporte para sua nova configuração ontológica.

Para a Clínica da Atividade²², inspirada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, o trabalho é visto como uma atividade que tem o objetivo de “contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a própria existência” (WALLON, 1938, apud BRONCKART, 2008, p.100). Em outras palavras, os sujeitos reconhecem que estão ligados, de alguma forma, numa situação de dependência uns dos outros, que os fazem

²² Mais informações ver CLOT, 2006.

obrigados à reciprocidade (cf. WALLON, 1938 apud BRONCKART, 2008). Essa visão valoriza as situações de trabalho como “lugares coletivos” que, segundo Bronckart (2008), estão sempre gerando as “zonas de desenvolvimento proximal”²³, e que por isso, são situações que propiciam a construção permanente de pessoas. Ou seja, o sujeito não age *sobre* os objetos, *sobre* o mundo para se constituir, mas *junto* com outros sujeitos (em interação) num mesmo mundo (em sociedade), na qual um se identifica e se transforma *com* o outro, nos processos de comunicação que vivenciam. Dessa forma, a concepção do ser humano é a de um sujeito que compreende a realidade, através da representação²⁴ que faz desta realidade.

Essas representações são construídas no já vivido pelo sujeito, portanto já têm a sua marca pessoal; são os seus “construídos” acumulados. Assim, ao viver, ele reproduz a sua experiência social, mas está sempre produzindo “algo” novo, a partir desses “construídos pessoais”. Ou seja, o sujeito constrói seu próprio modo de ser no mundo; e essa construção supõe um dinamismo conjunto; ou seja, não concebe mais um sujeito que age como se estivesse apresentando “um solo”. Ou, nas palavras de Ciampa (1998), essa construção é “[...] o processo de permanente transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas [...]” (CIAMPA, 1998, p.88).

No segmento abaixo (S.09) mostramos como a professora Vitória percebe claramente esses construídos, que “*a gente vai incorporando*” (V. L.110) e que *justificam as nossas ações*.

Segmento 9: professora Vitória

133. V: segunda pergunta...
134. qual a fundamentação teórica para suas... ações?
135. ações...
136. fundamentações teóricas para minhas ações...
137. Olha... é::assim... eu acho que::
138. a gente sempre tem... é:: como vou dizer?
139. a gente vai construindo o conhecimento né?
140. a gente vai construindo um / um conhecimento
141. e ÁÍ: nessa nessa construção a gente vai incorporando:
142. algo que eu achei interessante daquele autor:
143. o que eu achei interessante de:sse
144. o que eu achei / então assim...realmente existem alguns pontos

²³ Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) “é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p.86) (tradução minha).

²⁴ De acordo com Damas (2009), representações, modelos, leis científicas são equivalentes. São artefatos ou construções humanas cuja função é substituir fenômenos mais complexos na sua singularidade; são, portanto, uma releitura da realidade e não verdades absolutas, mas que permitem trocas sobre nosso real, nossa história e nossas possibilidades (DAMAS, 2009, p.15).

- 145. que: eu tenho como fundamento né?
- 146. na / pra justificar as minhas ações
- 147. então assim eu acho que:: uma das coisas
- 148. que eu tenho como fundaMENTo... da minha prática
- 149. é: o respeito pela vida

Assim, queremos conceber o ser sujeito profissional não apenas em sua coletividade, mas compreendê-lo em sua pluralidade. Percebê-lo como um complexo de subjetividades que medem força dentro de si e, assim, é possível ir formando um contorno só seu, singular, tão efêmero em sua plasticidade, mas que o diferencia na multidão. Conceber este ser sujeito como ator e autor na pluralidade, supõe uma compreensão das relações de interdependência que existem entre as diversas singularidades.

Como parte do *corpus* desta pesquisa é o discurso de alunos adolescentes, e também, o discurso de professores **sobre** alunos adolescentes, é importante, agora, falarmos um pouco sobre o que vem a ser e como se caracteriza a chamada ‘‘fase da adolescência’’.

2.4 – A(s) Adolescência(s)

De acordo com Alves (2009), existem, hoje, nas Ciências Humanas/Sociais dois grandes olhares ao se abordar a adolescência: o que privilegia o recorte geracional (classes / fases da vida) e o que privilegia o caráter histórico, social, econômico e cultural. A partir desses dois olhares, vamos tentar chegar a um conceito de adolescência, numa perspectiva que satisfaça os nossos objetivos nesse estudo.

O psicólogo Stanley Hall foi pioneiro, em 1904, a estudar a adolescência (cf. PALACIOS e OLIVA, 2002), caracterizando-a como uma fase crítica do desenvolvimento humano, uma vez que representa a passagem da infância para a idade adulta, e, por isso, trata-se de um momento de tensões e sofrimentos psicológicos causados pelo confronto entre os impulsos do adolescente e as demandas da sociedade.

Segundo Palacios e Oliva (2002), pesquisadores de orientação psicanalista descrevem a adolescência como uma fase marcada por conflitos e dificuldades, que tem sua origem no interior do indivíduo. Mas as mudanças corporais, causadas pela potencialização de hormônios sexuais nessa fase, são acompanhados por mudanças psicossociais que variam de acordo com o ambiente sociocultural do jovem, embora esses pesquisadores não tenham considerado o contexto como fator determinante. Em contrapartida, autores que fazem uma

análise sociológica colocam em fatores externos e no contexto social, as causas para esses conflitos psicológicos que caracterizam essa fase da vida.

No que se refere a essa etapa do desenvolvimento, Palacios e Oliva (2002) descrevem a puberdade:

[...] a puberdade é um processo gradual de vários anos de duração ao longo do qual o corpo do adolescente experimentará uma série de mudanças bastante significativas. Não é de se estranhar que essas mudanças físicas tenham um importante impacto no nível psicológico e afetam a forma de pensar, de sentir e de agir. Como as mudanças físicas são graduais, também serão progressivas as modificações no nível psicológico, e o status puberal, ou nível de desenvolvimento da puberdade de um adolescente em um momento determinado, tenderá a ser associado a certos traços psicológicos (PALACIOS e OLIVA, 2002, p.316 e 317).

Erikson (1972), mesmo seguindo uma linha psicanalista, valorizou os aspectos sociais e culturais em detrimento da sexualidade, e caracterizou a adolescência como uma fase especial do desenvolvimento, em que predominam confusão de papéis e dificuldade para estabelecer uma identidade própria. O autor (1972, p. 208) considera o indivíduo psicologicamente saudável como aquele que desenvolveu um “firme sentido de identidade”, que implica em um equilíbrio entre o sentido consciente da singularidade individual, ou seja, o esforço inconsciente para atender a necessidade de sentir-se único, e a solidariedade para com os ideais de um grupo ao qual pertença.

Os autores de orientação sociológica atribuem às mudanças nos papéis sociais exigidos ao jovem adolescente as causas das complicações nos processos de socialização e que acabam gerando muito estresse para ele (cf. PALACIOS e OLIVA, 2002). Essa é a época em que o jovem precisa buscar definições ocupacionais, porque se espera que, em breve, ele seja capaz de assumir um papel produtivo, condizente com a idade adulta.

Palacios e Oliva (2002) afirmam que

[...] não devemos perder de vista que a adolescência é tanto uma experiência pessoal como um fenômeno cultural, e alguns fatores tanto individuais como sociais podem produzir obstáculos nas trajetórias de alguns adolescentes. Assim, para alguns sujeitos, os acontecimentos vividos durante esses anos podem ser especialmente difíceis e conflituosos; ou, sem o ser em excesso, podem representar uma muralha inacessível, por se tratar de adolescentes que não adquiriram nos anos anteriores as competências e as habilidades necessárias para poder enfrentar os desafios próprios dessa etapa e realizar uma transição evolutiva tranquila (PALACIOS e OLIVA, 2002, p.314).

Assim, hoje em dia, não podemos mais falar em adolescência padrão. A adolescência precisa ser encarada como representação social de uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade. Várias são as categorias sociais que atravessam e tornam a(s) adolescências(s) diversas: classe social, gênero, cor da pele, etnia, necessidades especiais etc. Por isso, precisamos adotar o termo adolescências, em respeito à diversidade que compõe (cf. WAISELFISZ, 1998).

Temos que levar em consideração que ser adolescente, hoje, implica necessariamente a adesão prioritária a grupos juvenis informais e/ou independentes, o que é um movimento paradoxal, porque aproxima os jovens de seus pares, mas ao mesmo tempo o diferencia de um grupo maior. Ser adolescente envolve também a presença de sentimentos característicos que contribuem com o comportamento do jovem, como insegurança em relação ao mercado de trabalho, ou seja, o que ser diante da realidade, e o sofrimento social em relação à violência urbana, o que gera muito medo do viver em um grupo, levando-o cada vez mais à comunicação virtual. Podemos dizer que a combinação desses sentimentos pode levar os adolescentes a um potencial medo do futuro e, conseqüentemente, da vida.

Os jovens vivenciam diferentes possibilidades e impossibilidades de vir-a-ser, que podem ser percebidas como indefinição diante do futuro, e são agravados ou não pelo fato de se importarem com o juízo que os outros fazem de si; e para eles, este juízo está diretamente relacionado à forma como se apresentam aos outros.

O aluno Guiga demonstra (S.10) que já entendeu essa necessidade de se importar com a ideia que os sujeitos fazem uns dos outros, diretamente relacionada à imagem que cada um passa de si, como fator determinante para ser bem aceito no mundo do trabalho:

Segmento 10: Guiga (aluno do 4º ano)

102. **P:** e assim... o que que você acha que o jovem precisa ter /
103. como que ele precisa ser pra entrar no mundo do:: mercado de trabalho
104. no mundo do trabalho?
105. **G:** acho que... acima de tudo interesse né?
106. porque: se o: empregador não ta vendo que você tá: interessado em se esforçar
107. não tá: ven / aí ele já desiste logo
108. e também: você:: inovAr na área né?
109. você não pode:: querer trabalhar na área por exemplo::
110. deixo ver... em engenharia ciVIL
111. sendo como toDOS: os outros que estão aí né?
112. **P:** hum:: entendi

Mas, ao mesmo tempo, em seu discurso, aparece a necessidade da diferenciação dentro do grupo, através da *inovação*, de não ser “*como todos os outros que estão por aí.*” (G. L.10).

De qualquer forma, em meio a essa fase de indefinições, o futuro é personificado através de uma carreira, de uma profissão, ou melhor, geralmente, na representação que fazem de uma determinada profissão, e os valores nela agregados, que o adolescente deseja para si. Até mesmo uma pessoa, pode representar um ideal de profissão. Logo, escolher o futuro é escolher quem ser, e mais precisamente, quem não ser. Neste sentido, podemos afirmar que todos os sujeitos adultos, com os quais o adolescente lida, são potencialmente passíveis de se tornarem representações das profissões às quais estão engajados.

Por isso, os espaços dialógicos são fundamentais, principalmente àquele criado entre os sujeitos professor e aluno; e esse espaço acaba só sendo possível porque incorpora o compromisso recíproco, que evidencia a confiança tão esperada e depositada no outro, para que o desenvolvimento verdadeiro ocorra.

Após falarmos sobre os alunos adolescentes e alguns aspectos que envolvem essa fase da vida, na próxima seção, passaremos ao professor e ao seu trabalho. Veremos de que maneira o professor constitui-se através desse trabalho e como o seu mundo profissional e a sua posição diante desse mundo, podem determinar a constituição dos sujeitos-alunos.

2.5 - O fazer do professor: trabalho na vida para a vida

Após a apresentação de algumas das principais concepções interacionistas, que dão a base epistemológica para o ISD, abordagem com a qual estamos focalizando a constituição de sujeitos e as suas relações, chegou, enfim, o momento de tratarmos da relação entre os professores e os alunos. Tentaremos focalizar essa relação de forma imbricada no trabalho do professor e, ainda, na medida do possível, mostrá-los juntos, como uma possibilidade de transformarem-se e transformarem a realidade.

De acordo com a pedagogia escolar, toda ação educativa é ação humana, histórica, ação entre os sujeitos, de sujeitos com sujeitos, é convívio de gerações. Arroyo (1998, p.163) afirma que “a imagem do adulto conduzindo a criança [...] sintetiza as bases epistemológicas da teoria educacional”. Nesta imagem é fácil vislumbrar a confiança que sustenta o ato de conduzir do professor. A ele é confiado este papel de abrir caminhos, desvelar o mundo,

possibilitar um futuro. A ele é confiada a perpetuação de crenças e ideias; de representações que devem ser apreendidas para que se mantenha um padrão, uma norma já conhecida e tomada como correta. Por isso, a escola, enquanto ambiente educacional formal que faz parte do cotidiano, configura-se como arquétipo da organização social mais ampla na qual está inserida. Isto significa dizer que não somente as estruturas físicas e departamentais são organizadas de modo a satisfazer uma exigência social. Também os eventos de interação ali ocorridos reproduzem as relações de poder e hierarquia com as quais a sociedade se organiza.

Seguindo essa direção, podemos dizer que, seja qual for a intenção que norteia o trabalho do professor, sua práxis sempre esteve a serviço de ‘uma vontade socioeconômica’ mais forte e que tem determinado o tom da formação geral do aluno ao longo de todos os tempos. Devemos lembrar ainda, que a história da humanidade varia de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias que, materializadas em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados de relacionamentos interpessoais e profissionais. É claro que este fator determina a forma como o professor lida com a diversidade dentro de sala de aula, aproveitando-a como um elemento enriquecedor e que possibilite a transformação de todos, ou encarando-a como um elemento complicador, ou mesmo um empecilho, na relação ensino-aprendizagem enquanto processo.

Como mencionamos anteriormente, no que se refere à educação de um modo geral, o fator pobreza tem sido determinante do não direito ao usufruto do saber acumulado e dos bens culturais e, ainda mais gravemente, à reversão do próprio estado de pobreza. De um modo geral, os estigmas em relação às classes de baixa renda têm servido como manutenção do poder econômico das classes dominantes, mesmo que minoritárias. Esse modo estratificado, através do qual os sujeitos têm se relacionado, tem sido mantido e alimentado pela ‘ideologia do déficit’, num círculo vicioso, que se encontra ancorado nas exigências produtivas de uma sociedade de consumo e massificadora, que só reconhece o indivíduo na medida em que ele produz (cf. BEAUVOIR, 1976). Essa tem sido, há muito tempo, a diretriz de nosso sistema educacional como um todo, ou seja, reproduzir uma organização social pela diferença e pelo conflito, e, conseqüentemente, acaba dando o tom norteador da ação do professor.

Dessa forma, o professor, representando o seu papel de formador, cumpre por deter o poder daquele que sabe mais. Ele também guarda aqueles “segredos” dos quais falou Simmel (1939). Mas, na prática docente, segredos representam a síntese de todo o conhecimento acumulado como um patrimônio da humanidade, e que cabe a ele, enquanto o professor, revelar para os alunos. Em seu fazer diário, muitas vezes, ele acaba se preocupando

mais em cumprir com o seu dever, executar o que lhe é prescrito pelas diversas instâncias institucionais e seus respectivos documentos normatizadores, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional de Educação (MEC), Projeto Político Pedagógico da Escola, Planos de Curso, Planos de aula, Manuais do Professor etc.

O aluno passa a ser visto como um objeto. Isto é, não existe a preponderância da relação sujeito-sujeito dando as bases para a aprendizagem. A prática pedagógica se resume à aplicação de métodos e técnicas vinculados à razão instrumental, que nada contribuem para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos. Quanto a isso, Iarozinski comenta:

A razão instrumental leva a considerar o educando não como um sujeito, mas como um objeto. Esta visão levou o desenvolvimento de uma racionalidade unilateral que despreza o potencial crítico e os sentimentos dos sujeitos, limitando-se a explorar seu caráter abstrato na concretização de uma razão individual e monológica. Limita às condições que o sujeito deverá realizar a fim de alcançar e realizar seu objetivo último. Ações estas, que são fundamentadas nas intervenções que realizam num mundo de coisas existentes. Elas são dirigidas para um objetivo específico e manipuladas visando ao sucesso (IAROZINSKI, 2000, p.23).

Em seu fazer, o professor acaba reproduzindo o sistema em que se encontra. Assim como lhe é prescrito o que fazer, sua atividade se volta para executar a tarefa; mais ainda, ele irá se reorganizar para também prescrever as tarefas necessárias para os alunos, de modo a completar a tarefa que lhe foi prescrita. É a lógica positivista adotada pelo capitalismo e assimilada pela educação: trabalho prescrito x trabalho realizado (cf. AMIGUES, 2004). Esta é a relação que dá os critérios para se determinar a eficácia do trabalho, e também do trabalho do professor. A fórmula é simples: o aluno aprende de tal forma; já se sabe o que ele deve aprender; basta aplicarem-se os métodos pedagógicos já apropriados e, quando muito, adequá-los à situação.

No segmento abaixo (S.11), a aluna Wylliane fala sobre como o professor age para cumprir com esse trabalho prescrito, muitas vezes, por ele mesmo, uma autoprescrição, com o intuito de cumprir com o planejamento, e que ela chama de “*metodologia de ensino*” (W. L.12).

Segmento 11: Wylliane (aluna do 1º ano)

120. **P:** e você gostaria de mudar alguma coisa nessa relação com os professores?

121. que você pudesse mudar assim... pra melhoRAR enfim...

122. alguma coisa que você acha que deveria ser mudada nessa

123. relação com os professores

124. **W:** ((bem baixinho)) professores... não/ não acho que não

125. **P:** não?
 126. **W:** nã:o
 127. **P:** nem alguma coisa que você acha que/ que eles deveria mudar?
 128. **W:** Bem que eles deveriam mudar
 129. eu acho que:: vai de professor pra professor
 130. porque tem certos professores que e/ deveriam mudar porque:
 131. EU não concordo com a metodologia de ensino
 132. **P:** humhum:
 133. tem certos professores que chegam na sala
 134. entregam a apostila
 135. começam a falar/ falar/ falar/ falar
 136. **P:** humhum:
 137. e:: quem não entendeu
 138. que: proble:ma seu
 139. **P:** humhum:
 140. claro que também cabe ao aluno
 141. “pofeSSOr:: me explique de novo” claro
 142. mas: eu acho que:: não é bem por esse caminho
 143. digamos assim
 144. **P:** humhum:

A aluna Wylliane, apresenta a representação de um professor que fala, muito, **para** os alunos, ou **para** si mesmo, e não **com** os alunos. A dialogicidade não está presente em seu fazer pedagógico. Wylliane está falando da falta desse espaço de interação comunicativa, de forma que os alunos tenham a iniciativa de buscar por essa troca.

Afinal, o professor sozinho não consegue realizar o que lhe é prescrito, na medida em que a validade da prescrição é determinada também pela parte que cabe aos alunos realizar. Além disso, sofre influência de variáveis de todos os tipos, como, por exemplo, alterações no calendário escolar e absenteísmo dos alunos, fazendo com que o professor reconsidere, reformule, redirecione, muitas vezes, chegando a ficar frustrado pelo trabalho intencionado, porém não-realizado. Clot (1999 apud AMIGUES, 2004) chamou este de “o trabalho real”, que vai bem mais além do trabalho realizado. Segundo Amigues (2004, p.40), “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e constituir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”, buscando estratégias, ferramentas, aperfeiçoamento, para superar o não-realizado.

Dessa forma, nas situações de aula, o professor acaba lançando mão de transformar ferramentas em instrumentos de pensamento, de modo a provocar reorganizações cognitivas individualizadas. Mas, o engajamento de cada aluno vai depender do quão relevante é para ele aquela situação. Geralmente, o engajamento diferenciado acaba se tornando uma dificuldade para o professor, na medida em que deve atender a todos os alunos em suas especificidades. Como estratégia, o professor passa a centralizar em si mesmo o sucesso de seu trabalho, buscando a homogeneização, e tende a assumir uma das posições

caso algo não saia conforme o esperado: ele se culpa ou culpa o aluno ou ainda, culpa a escola por falta de estrutura e apoio.

Amigues (2004) critica o fato do fazer do professor sempre ser avaliado por pessoas que estão fora do processo, e muitas vezes nem sequer “habilitadas” para tal. Assim, podemos dizer que no domínio da educação, o que chama mais a atenção são sempre os “nãos”; o que não foi feito pelo professor; o que não está funcionando bem; os alunos que não conseguem aprender ou que não se comportam; ou o professor que não consegue “dominá-los”; os professores que não são assíduos e também os alunos; e assim por diante, precisamos sempre encontrar uma razão para o não-sucesso. Se algo não deu certo é porque faltou alguma coisa. A referência, portanto, é sempre a falta, a incompletude. São raros os momentos em que alguém vai para a televisão ou utiliza outros meios de comunicação de massa para mostrar trabalhos com potencial de transformação, que são desenvolvidos todos os dias por professores em todas as partes do país. Mas os aspectos negativos são sempre divulgados e num tom que, direta ou indiretamente, sempre responsabiliza o professor.

O autor argumenta, ainda, que a relação ensino-aprendizagem é determinada por uma condição de temporalidades e dinâmicas distintas (cf. AMIGUES, 2004). O professor lança a semente hoje, mas muitas vezes ela só irá brotar bem mais tarde; de qualquer forma, num tempo diferenciado daquele do ensino, pois irá depender dos processos internos de elaboração. A reelaboração de conhecimentos não depende necessariamente da presença do professor, por tratar-se de um processo interno e particular do aluno. Portanto, não faz qualquer sentido avaliar o trabalho do professor numa dimensão imediatista e isolada do processo, como ocorre geralmente, e que serve para deslocar a responsabilidade de problemas sociais e econômicos para cima dos professores.

Podemos dizer que, na atual conjuntura de mudanças constantes nas formas com as quais a sociedade tem se (des)organizado, o fazer docente ganhou maior complexidade e os novos desafios são sentidos pelo professor como um peso (cf. PASCHOALINO, 2008). Aliado a isso, a perda de *status* social do trabalho do professor enquanto identidade coletiva tem acarretado a baixa remuneração, levando-o a jornadas duplas, às vezes, triplas, de modo a sobreviver da profissão, deixando-o frustrado, e com baixa autoestima.

Dejours (1993 apud BRONCKART, 2008), analisando as relações entre carga efetiva de trabalho e cargas cognitivas e mentais, concluiu que as causas de sofrimento no trabalho estão relacionadas ao “entrave ao exercício da inteligência criadora; na negação generalizada do uso que é necessário dessa inteligência [...]; do não-reconhecimento dos

esforços e do custo para os trabalhadores do exercício dessa inteligência, em termos de saúde” (DEJOURS, 1993 apud BRONCKART, 2008, p.99).

A situação tem se tornado mais grave do que é, geralmente, divulgado para a sociedade. Em pesquisa realizada sobre a relação entre a saúde e o trabalho docente, e mais especificamente, o mal-estar docente, Paschoalino (2008), concluiu que as mudanças constantemente impostas ao papel do professor fizeram com que ele passasse a sofrer de um mal-estar, que chega ao adoecimento físico, causa de um elevado grau de absenteísmo nas escolas. “As marcas da profissão estão inscritas no corpo coletivo dos professores” (PASCHOALINO, 2008, p.9). Mas este é um corpo doente, fragilizado pela complexidade de sua atividade. O pesquisador foi buscar pesquisas em diversas regiões do país e até mesmo em outros países (OIT, 1981 apud PASCHOALINO, 2008), e todas elas apontam para uma profissão em processo crescente de adoecimento, embora, já possamos encontrar trabalhos que já demonstram uma preocupação com o professor.

De todo jeito, os professores parecem viver em constante frustração profissional que se revela em sintomas e manifestações psicossomáticas leves, ou mesmo em depressão profunda, ansiedade, fobias, bem como em permanentes demonstrações de discórdia e desentendimentos no ambiente escolar. O pior é que, de acordo com pesquisa realizada no Rio de Janeiro (GOMES, 2002 apud PASCHOALINO, 2008, p.9) já existem grupos de professores que consideram alguns sintomas relatados como, alterações no sono, disfonias, alergias, labirintite, dentro dos padrões de normatividade de sua profissão, banalizando a doença e dificultando ainda mais uma reversão da situação. Quanto a isso, Paschoalino (2008, p.9) acrescenta que “o sofrimento que acomete o professor também influi nos significados que ele constrói sobre o que é ser professor”.

De forma generalizada, os professores sentem o que Clot (2006 [1997]) chamou de amputação do poder de agir, para significar o sentimento de contrariedade por uma atividade frustrada ou reprimida, “[...] que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformarem seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2006 apud PASCHOALINO, 2008, p.18). Os sentimentos permanentes de frustração e de impotência diante de sua situação acabam gerando outro sentimento bem mais grave, o de incapacidade. E o sujeito professor vai, assim, assumindo uma posição da não-reflexão sobre o seu próprio trabalho, sobre o seu fazer diário. O seu fazer passa a ser mecânico e repetitivo, de forma que possa ancorar-se num pseudo porto seguro e evitar a dor.

Mas, por que relatarmos esta situação de doença em que vive o professor? Porque estamos tratando aqui das identidades dos sujeitos professor e alunos e como nos lembra Hall (2000, p.109):

É precisamente porque as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto de marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade autêntica, naturalmente constituída [...].

Queremos dizer com isso, que não podemos excluir o professor e seus alunos das condições de produção dos seus discursos. Não podemos cair na armadilha, conforme as agências midiáticas gostam de nos fazer crer, de conceber um super-professor, capaz de, em meio a tantas adversidades, conseguir “cumprir” com o seu “sacerdócio” de formador das novas gerações. Ao contrário, cremos num professor vivo, passível de contradições e incoerências; um ser único, que tem história, com marcas e perguntas; que é capaz de sentir e de se emocionar e por causa disso, recriar a vida; que ama, sente raiva e indignação; que se constitui incessantemente através do seu fazer diário, portanto, junto com seus alunos, em meio a todo tipo de adversidade. Ou seja, em sua ação, ele não só provoca a constituição das identidades de seus alunos, como está reconstituindo sua própria identidade, através de erros, incertezas, tentativas e, também, acertos, muitos acertos.

Precisamos ressaltar que estamos concebendo o professor como um sujeito cuja atividade é complexa porque engendra relações múltiplas entre diversos outros seres; porque mobiliza recursos subjetivos e os coloca em interação; porque é mediada por instrumentos materiais e simbólicos; porque é conflituosa na medida em que permite a manifestação de vozes que se contradizem; é atividade paradoxal, pois, ao articular oposições, ele está sempre estabilizando e desestabilizando. Complexa porque envolve o compartilhar. E acreditamos no fazer compartilhado como possibilidade coerente com uma mudança significativa que queremos para a humanidade.

Acreditamos que, em meio à complexidade de seu fazer, é fundamental que se abra um espaço no ambiente educacional, no qual o professor possa refletir sobre a sua

prática²⁵, falando sobre ela, uma vez que, como dissemos anteriormente, através da reflexão, os sujeitos podem desenvolver um pensamento crítico em relação a si mesmo e ao mundo. A reflexão permite uma compreensão verdadeira da realidade.

Medrado (2008), baseada em Bourdieu (1991), diz que a reflexão, em suas diferentes acepções, ajuda o professor a desvelar o *habitus*, isto é, a se dar conta de “[...] atitudes, reflexos, rotinas sobre as quais não temos, muitas vezes, controle, mas que constroem uma determinada conduta ou postura profissional” (MEDRADO, 2008, p.92). Precisamos cuidar de desligar o piloto automático e olharmos o caminho que estamos percorrendo, seja porque optamos por ele, seja porque pegamos à direção seguindo um outro referencial.

Barros (2006, p.122) diz que “estas maneiras mecânicas, que engendram modos de ser e de se relacionar não devem ser combatidas e sim acolhidas”. Por isso, acreditamos que é preciso haver formação continuada no trabalho docente, se quisermos romper com a mecanicidade nas práticas diárias. Uma formação continuada que possibilite ao professor perceber-se em seu fazer.

Medrado (2008, p.95) diz, ainda, que

[...] o relato de experiências de professores tem sido um instrumento imprescindível para compreender e transformar suas ações em sala de aula. Estamos, de fato, tratando de um discurso que emerge em uma prática que se apresenta não só como veiculadora de inúmeros valores sociais, culturais e institucionais que refletem o pensar e o fazer de um grupo, mas também como possuidora de um potencial para reproduzir e influenciar a forma de pensar e agir de um grupo.

Desta forma, ao relatar sobre si mesmo, o professor pode ter a chance de rever e interpretar o seu fazer; mobilizar a emoção que envolve este fazer e reconsiderar os seus ideais profissionais, às vezes completamente esquecidos, ou simplesmente se dar conta do que mudou, porque mudou e se ele mesmo, enquanto autor de seu fazer, quer que seja assim e, a partir daí, o que pode fazer se quiser mudar. Medrado (2008, p.105) nos lembra que “o profissional reflexivo, [...], é aquele que não só (des)constrói a sua prática, mas também é capaz de, através de análises, sistematizadas, (re)significá-la”. Podemos chamar esse

²⁵ Queremos aqui tomar emprestado o entendimento de prática de Medrado (2008, p.91) “como maneiras habituais, vinculadas a determinados tempos e lugares nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntos no mundo”.

“trabalho sobre si mesmo” como um trabalho terapêutico²⁶, uma maneira de ele retomar o seu fazer, verdadeiramente consciente, porque está consigo mesmo.

A professora Vitória parece inquietar-se constantemente com a sua prática, como podemos ver nos segmentos abaixo:

Segmento 12: professora Vitória

- 75. V: e:: desde: de cedo eu já queria registrar assim
- 76. a minha: / o meu desejo... não é?
- 77. da interdisciplinaridade
- 78. não SÓ fazer a ponte do conhecimento
- 79. da / da disciplina entre si entre as séries
- 80. mas da / desse conhecimento com as outras disciplinas
- 81. o que não é:: simples fazer
- 82. P: ((rindo))
- 83. V: e que nem é: vamos dizer assim:... a gente não tem...
- 84. como é que eu diria assim:: MEcanismos
- 85. pra oferecer que essa prática seja possível
- 86. tornar:... realidade... né?
- 87. a gente trabalhar a interdisciplinaridade
- 88. e como nós estamos no curso integrado né?
- 89. aí: se a gente já tem limitações pra intrE / pra integrar
- 90. entre disciplinas de forma geral
- 91. como biologia e química... são duas disciplinas muito próximas não é?
- 92. aí: se agente já tem dificuldade de trabalhar interdisciplinarmente
- 93. com as disciplinas que são mais afins
- 94. aí a gente se pergunta
- 95. “e COM as disciplinas [técnicas] que a gente já tem um certo distanciamento?”

Em seu discurso, a professora traz a incerteza sobre a realização do que acredita ser um ideal no seu trabalho, a interdisciplinaridade (V. Ls.75-77 e 85-87).

Já no segmento abaixo, ela questiona a sua prática no que diz respeito à relação com os alunos:

Segmento 13: professora Vitória

- 604. V: [...] e eu acho que se a gente:
- 605. valoriza: se mais eu não sei
- 606. se: se preocupasse mais com o aspecto: emocional do aluno
- 607. talvez isso: aproximasse mais: a gente deles não é?
- 608. talvez aproximasse mais a gente deles
- 609. porque a gente começaria A:...
- 610. a conhecer um POUco da vida deles né?

²⁶ Terapêutico é entendido não como “consertar o que está errado, mas compreender, aceitar e reorganizar” (Profª ANA ANDRADE em aula no curso de formação “Movimento pelo Desenvolvimento Harmônico do Homem” – Grupo Coringa Rio Abierto / Rio de Janeiro, 1990)

No próximo segmento (S.14), ela traz um exemplo de uma situação em que, acredita, não ter conseguido uma interação comunicativa adequada com o aluno.

Segmento 14: professora Vitória

612. V: vou dAr só um eXEMplo
 613. às vezes eu / um aluno que ta faltando muito
 614. isso aconteceu há um mês atrás...
 615. que eu encontrei ele e aí eu fiz / na verdade
 616. a pergunta que eu fiz a ele FOi: /
 617. depois eu fiquei perguntando e:
 618. realMENTe foi uma CRÍtica
 619. “cadê voCÊ?”
 620. então de certa forma já é uma [cobrança né?
 621. P: [(rindo))
 622. V: “cadê você que não aparece pra assistir aula?”
 623. aí ele foi e disse “professOra eu estou passando por um momento difícil”
 /... /
 626. V: e: enTÃO é:: e / eu fiquei COM:: assim: aTÉ um pouco
 627. é:: insatisfeita com a minha:: / com a pergunta como eu Tinha::
 628. me identifiC / assim perguntado a ele
 629. porQUE que ele tinha faltado TANto
 630. porQUE que ele não está assistindo Aula
 631. assim porque eu acho que eu deveria ter dito assim né?
 632. em vez de diZER “caDÊ vocÊ que sumiu?” né?
 633. teria que perguntar assim
 634. “POR que você está faltando as aulas?” não é?
 635. P: HUM::
 636. V: “o QUE esTÁ acontecendo?”
 637. talvez isso... fizesse com QUE
 638. o aluno tivesse mais abertura né?

A professora Vitória se responsabiliza por essa interação comunicativa não adequada, quando diz que utilizou os enunciados inadequados para abordá-lo (V. Ls.618 e 620), e isso parece ter-lhe causado, inclusive, certo arrependimento (V. Ls. 626-628 e 631-636).

Em seu fazer diário, acreditamos que o professor pode buscar “o despertar do homem para sua própria história e para a vida coletiva. Para a sua singularidade e para a sua comunidade” (BARROS, 2006, p.19). Em outras palavras, ele pode criar um ambiente que leve à reflexão, mobilizando os seus alunos à auto-observação e à expressão dialogada de como percebem fenômenos, atitudes, relações, para assim, favorecer a aproximação dos alunos de sua própria humanidade.

Morin (1999) diz que:

Um dos principais objetivos da educação é ensinar valores [...]. É preciso mostrar a criança a compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a

humanidade em geral. Os jovens têm de conhecer as particularidades do ser humano e o papel dele na era planetária que vivemos (MORIN, 1999, p.156).

Ao desempenhar o papel de mediador afetivo entre conhecimento e alunos, o professor está propiciando formação da identidade do aluno. Afinal, trata-se de uma relação dialógica, na qual se constrói e se desenvolve a alteridade. Esta relação traduz-se no movimento construção-desconstrução-construção do discurso para atender expectativas mútuas, porque o outro é importante para mim. Por isso, os alunos podem reagir de maneiras distintas aos diferentes tratamentos educativos que recebem durante as situações de aprendizagem, que envolvem atos de fala.

No que se refere às perspectivas do professor, Hargreaves (1999) cita dois fatores que podem determinar a relação com os alunos. O primeiro está relacionado à importância que o aluno atribui à opinião que o professor tem sobre ele. Quanto maior for a importância e mais significativa, maior será a probabilidade de que lhe afete. O segundo fator refere-se ao conceito que o aluno tem de si mesmo e de sua própria capacidade.

Rosenthal e Jacobson (1968) foram mais além e constataram que as crenças dos professores e suas expectativas com relação aos alunos podem determinar sua aprendizagem, independentemente de sua capacidade intelectual. Ou seja, os professores tendem a motivar-se de acordo com a bagagem de conhecimentos acumulados que conseguem perceber em cada aluno, ou o seu comportamento em sala de aula, e este fato irá determinar o grau de investimento que farão para que a aprendizagem ocorra. Eles constataram ainda, que em alguns casos, as expectativas do professor são baseadas simplesmente em aparências, mais especificamente, raça e classe socioeconômica, que são comumente usadas como critério para tratar com os alunos, o que caracteriza uma atitude preconceituosa e excludente, que na maioria das vezes, é inconsciente. De qualquer forma, estas crenças e ideias acerca do aluno determinam e estão implícitas na fala do professor que, é claro, constitui este aluno.

Sendo assim, devemos levar em consideração, ainda, que o mundo ocidental é marcado pelo poder da pedagogia cristã, que, com seus eficazes métodos de continência (moderação) e de abstinência (supressão), sempre buscou controlar e disciplinar, através da contradição do bem e do mal, do pecado e antes de tudo, da aceitação de sua condição (cf. CHAUÍ, 2000).

Neste sentido, a ação educativa é estabilizadora, controladora, herança da *sociedade disciplinar*²⁷.

Por isso, Paiva (2009) afirma que “as escolhas dos professores ou as políticas educacionais podem ajudar uns a ‘vencer’ e outros a ‘fracassar’, como efeitos de causas semelhantes” (PAIVA, 2009, p.193). Como numa sucessão de eventos, em que um ponto específico pode determinar uma mudança de resultados. Precisamos pensar que o “efeito borboleta”, descrito por Gleick (1987 apud PAIVA, 2009), também acontece na sala de aula e determina uma infinidade de mudanças nos pequenos universos dos alunos, e, portanto, no universo como um todo²⁸.

Com relação aos resultados de suas pesquisas, Paiva (2009) explica:

No nosso *corpus*, encontramos narradores que se sentiram extremamente desencorajados pelos professores que não acreditavam em seu potencial e outros que se sentiram desafiados por atitude semelhante. Enquanto os primeiros podem frear suas tentativas de aprendizagem, causando a morte do sistema, os últimos aceitam a humilhação como um desafio e se sentem mais motivados para superar os obstáculos da ASL (PAIVA, 2009, p.193).

Seja qual for a intenção que norteia o trabalho do professor, sua práxis implica formação de singularidades, construídas paulatinamente nas relações interativas, que se estabelecem e se fortalecem no cotidiano. É ele, enquanto agente de letramento, o encarregado de propiciar aos seus alunos uma leitura do mundo, a partir do contexto imediato em que se encontram todos imersos. Por isso, a relação de confiança que juntos viverem é fundamental para que o aluno possa desenvolver a confiança na vida. Através de trocas discursivas, a sala de aula torna-se ambiente de contínuas transformações e de mobilização coletiva de construção de identidades, bem como uma identidade do grupo ali reunido. A sala de aula configura-se num espaço onde cada um pode agir e interagir. Cada um pode ser.

Contudo, como sujeitos, nós nunca estamos prontos, acabados; podemos, a cada momento, ser de forma diferente no mundo. Mais que isto, estamos sendo aquilo que ainda podemos ser; cada sujeito é uma perspectiva. É nessa perspectiva que o professor crê poder interferir. Ela é que dá as diretrizes básicas de seu discurso, de sua atuação. Cada palavra dita,

²⁷ Expressão usada para designar o modelo de organização do séc. XVIII, que tinha como objetivo o controle social e, para tal, contava com instituições voltadas para ensinar a disciplina e manter a ordem, como quartéis e escolas; e que isolava todo aquele considerado desviante ou fora da ordem em instituições fechadas em si mesmas, como prisões, orfanatos, manicômios, asilos para miseráveis e vagabundos. Mas adiante veremos como esta forma de organização influenciou a educação e o trabalho docente (cf. ARANHA, 1997).

²⁸ Gleick (1987), para exemplificar esse vínculo de consequências sucessivas, cita um verso folclórico: “Por causa de um prego, perdeu-se uma ferradura. Por causa de uma ferradura, perdeu-se um cavalo. Por causa de um cavalo, perdeu-se um cavaleiro. Por causa de um cavaleiro, perdeu-se uma batalha. E assim um reino foi perdido. Tudo por causa de um prego” (GLEICK, 1987 apud PAIVA, 2009, p.193).

cada opinião que deixa escapar, cada ideia que desenvolve é constitutiva e faz a diferença na vida de cada pessoa presente no diálogo. Por isso podemos dizer que a sala de aula é o mundo.

Voltamos, assim, a ideia da identidade processual construída socialmente, nas relações, no diálogo; por isso uma identidade fluida e não-fixa; por isso, mais que uma identidade, uma singularidade. Um processo que se dá nos espaços da família, da escola, da rua, da comunidade onde vivem as crianças e os jovens. E precisamos lembrar que esses espaços são atravessados por questões culturais ligadas a questões ambíguas como pobreza/riqueza, trabalho/desemprego, violência/não-violência, sentido e não-sentido, que ganham visibilidade através das práticas cotidianas dentro do ambiente escolar e são, ao mesmo tempo, objetivadas de diferentes modos, em diferentes momentos e contextos.

A escola – pela origem etimológica da palavra, *escol*, de escolher – remete a um espaço onde as pessoas podem viver experiências, aprender através de relacionamentos de todos os tipos, de gente, e, portanto de ideias, a fazer escolhas. Neste ambiente tão complexo, a relação sujeito professor e sujeito aluno é um espaço de articulação dos sentidos que são produzidos cotidianamente e que determinam a desestabilização constante de referenciais identitários para abrir novas possibilidades. Essas possibilidades não só contribuem para manter a estabilidade da diferença entre os sujeitos envolvidos, bem como manter o próprio jogo de poder necessário à legitimidade das identidades envolvidas.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática docente é interpelativa; incita o outro a ser da forma como ele é dito, como é enunciado. Torna o outro pretensamente governável, através de jogos de força, de imposição e de manipulação; de contestação de sentidos. Essas interpelações discursivas produzem novos sentidos e, através delas, identidades constroem-se e desconstroem-se. A construção de sentidos passa a ser resultado, efeito do modo de resistência à imposição de determinados sentidos cultural e socialmente produzidos.

A relação professor-aluno é analogicamente fiduciária (cf. MONOBE, 2008). A palavra latina *'fidúcia'* significa confiança, e acabou tornando-se útil na terminologia do mercado financeiro. Assim, o valor impresso no papel-moeda vale fiduciariamente porque o público confia no emissor (o Banco Central), que concede o valor fiduciário a moeda; ou seja, vale o que está estampado na cédula. Como já dissemos, confiança envolve concessão. Foi concedido ao Banco Central este papel de estipular o valor do papel-moeda. Analogicamente, o aluno precisa depositar esta confiança no professor para que a aprendizagem ocorra. É como se a confiança fosse uma porta que se abre e se fecha, filtrando o acesso ao interior da pessoa. O aluno confia no que o professor lhe fala. Existe um depósito prévio de confiança naquilo

que lhe é dito, como fundamental para a sua formação acadêmica. Contudo, esta confiança não vem legitimada por uma estampa em um papel-moeda; mas pelo grupo social que definiu o papel do professor e como este deve representá-lo. A confiança deve vir implícita em suas palavras, em seus olhares, em suas atitudes. A confiança se concretiza na permissão que é dada pelo aluno ao professor (na relação dialógica), para que este lhe forneça as informações necessárias ao seu desenvolvimento, à sua formação enquanto pessoa. Assim, confiança se concretiza em atos de fala.

Dessa forma, podemos facilmente afirmar que o professor é aquele que pode se tornar objeto de identificação do aluno, servindo como referência, inclusive, do papel de um profissional; de alguém que executa um trabalho reconhecido na comunidade em que vive, e servir de modelo na constituição do âmbito profissional da identidade do aluno. A professora Márcia (cf. ANEXO D, p.191, questão 6) respondendo à pergunta: “você se considera uma formadora de opiniões? Por quê?”, nos traz um exemplo explícito desta identificação da qual estamos falando: *“Sim, acredito até que somos responsáveis por algumas atitudes ou decisões dos nossos alunos. Um exemplo: uma aluna, certa vez, cortou o cabelo igual ao meu, e disse que tinha a minha pessoa com modelo ideal de mulher”*.

Esse reconhecimento do trabalho do professor consiste em nada mais do que atribuir-lhe à função de preparar os seres humanos do futuro. O professor é assim, depositário de uma temerosa confiança pública, pois se espera que ele cumpra com o seu papel, nas palavras da professora Márcia, “[...] nós formamos o caráter, ou pelo menos, contribuimos para eles (os alunos) se tornarem pessoas melhores” (ANEXO D, 192, questão 5).

CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Após apresentarmos a fundamentação teórica escolhida na abordagem do objeto de investigação dessa pesquisa – os discursos de professores e alunos e seus efeitos de sentido na construção da identidade profissional - podemos, agora, esclarecer os aspectos metodológicos adotados para analisarmos esse objeto.

Como dissemos anteriormente, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo e, podemos dizer, insere-se numa linha compreensivista, que busca

Compreender (grifo da autora) relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. [...] A linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana (MINAYO, 2007, p. 24).

Aqui, buscamos investigar os marcadores discursivos nos dizeres de docentes e discentes, que evidenciem a confiança no futuro e na vida como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, e, por isso, fator determinante na formação da identidade profissional dos alunos.

3.1 – O *corpus* e o universo da pesquisa

O *corpus* da pesquisa são os discursos de 04 (quatro) professores e 08 (oito) alunos do primeiro e do quarto anos do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, no *campus* de João Pessoa. A constituição desse *corpus* foi realizada no período de 01 de setembro a 27 de novembro de 2009.

O curso de Edificações foi escolhido aleatoriamente. Contudo, a escolha da instituição foi motivada, basicamente, pelo fato de ser uma escola pública, voltada, especificamente, para a formação profissional, em nosso caso, de jovens adolescentes, com faixa etária entre 14 e 19 anos, um dos critérios adotados para compor o perfil dos sujeitos-alunos da pesquisa. Além disso, com o intuito de delimitar o *corpus* e ao mesmo tempo, trabalharmos com os extremos dentro dessa faixa etária, foram escolhidos 04 alunos da turma do 1º ano e 04 alunos da turma do 4º ano, por se tratarem de alunos que estão, respectivamente, começando e concluindo o referido curso técnico profissional. Tanto a

escolha dos professores quanto a dos alunos seguiu o critério do simples aceite em participar da pesquisa.

Dos quatro professores participantes, dois lecionam disciplinas da área técnica e outros dois, disciplinas propedêuticas. A docente responsável pela disciplina “Desenho Técnico” leciona no primeiro ano do curso, possui formação em Engenharia Civil e Mestrado em Educação, e atua no ensino profissional há vinte e três anos. Já o professor de “Educação e Trabalho” leciona no quarto ano do curso; atua no ensino profissional há treze anos, possui Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação. As duas professoras da chamada “Área da Cultura Geral”, lecionam Geografia e Biologia. A primeira possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia, com Mestrado em “Desenvolvimento em Meio Ambiente” e atua no ensino profissional há dois anos, embora já trabalhe como professora há quinze anos. A outra docente possui Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado em Genética, atuando no magistério há quatorze anos e no Ensino Médio Integrado há três anos.

Professores e alunos (e pais ou responsáveis, quando menores de idade) declararam formalmente a concordância em participar da pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁹.

Consideramos necessário, ainda, relatar algumas informações sobre o universo da pesquisa, de modo a facilitar a sua contextualização. São elas:

- O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), antigo CEFET, completou 100 anos em 2009 e, de um modo geral, é considerada uma instituição tradicional e bem conceituada na educação profissional da cidade de João Pessoa.
- Um dos objetivos do IFPB, antigo CEFET, e que diz respeito a nossa pesquisa, é ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia (cf. página da instituição na web).
- Por tratar-se de um órgão do governo federal, os professores são admitidos através de concurso público como critério de seleção. Ou seja, são submetidos à prova de títulos, que leva em conta a formação acadêmica, prova escrita, que avalia o conhecimento teórico, e prova de desempenho acadêmico, através de aula expositiva.
- A escola também utiliza concurso público, através de prova escrita, como critério de seleção para admissão dos alunos, seguindo o regime de cotas, sendo 50% para alunos oriundos de

²⁹ Todos os passos da pesquisa seguiram as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley, único em funcionamento na UFPB no 2º semestre de 2009, cuja certidão de autorização da pesquisa encontra-se no Anexo A, p.182.

escolas particulares e 50% para alunos oriundos de escolas da rede pública de ensino. Esse dado, embora importante, não foi considerado na pesquisa propriamente dita.

- Ao contrário dos demais alunos da instituição, os alunos da modalidade técnica integrada ao ensino médio são rigorosamente obrigados a trajarem a camisa-uniforme da escola, de modo a serem facilmente identificados em meio à totalidade dos alunos.
- O Curso Técnico Integrado em Edificações tem duração de quatro anos, com carga horária de 4.520 horas-aula (cf. MEC/CEFET/PB - MANUAL DO ALUNO, março/2007, p. 9) e tem como objetivo formar um profissional

com atuação nas áreas de desenvolvimento de projetos técnicos e de planejamento de obras instalação e gerenciamento de canteiro de obras, execução de obras, controle de processos construtivos e manutenção de obras (MEC/CEFET/PB - MANUAL DO ALUNO, março/2007, p.1).

- No 1^o ano do Curso só há uma disciplina técnica – Desenho Técnico – e a oferta dessas disciplinas técnicas vai aumentando gradativamente ao longo dos três anos seguintes.
- No 4^o ano do curso, prevalecem as disciplinas técnicas e os alunos devem cumprir um estágio profissional supervisionado, de no mínimo 360 h. na área de edificações, ao longo de todo ano, como forma de começarem a utilizar os conhecimentos acadêmicos na realidade cotidiana, já sendo assim, inseridos no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, no mercado de trabalho, pois muitos alunos acabam sendo contratados pelas firmas e empresas em que cumprem o estágio.
- Ao término do curso os alunos deverão ter as seguintes competências básicas para a habilitação:

- Aplicar normas e procedimentos visando a qualidade de vida e produtividade dos trabalhadores;
- Analisar interfaces dos desenhos e especificações de um projeto técnico, integrando-os de forma sistemática para execução;
- Propor alternativas de utilização de materiais, técnicas e equipamentos no ambiente de trabalho, visando à melhoria contínua dos processos construtivos;
- Desenvolver projetos arquitetônicos, estruturais, de instalações elétricas, com suas respectivas representações gráficas, detalhamentos e cálculos, nos termos e limites regulamentares;
- Supervisionar a execução de projetos técnicos, coordenando equipes de trabalho;
- Elaborar relatórios técnicos, cronogramas e orçamentos, orientando e acompanhando as etapas de construção;
- Controlar a qualidade dos materiais de construção e serviços, de acordo com as normas técnicas;
- Coordenar o manuseio e o armazenamento dos materiais e equipamentos da construção;
- Preparar processos para a aprovação de projetos de edificações em órgãos públicos;

- Executar trabalhos de levantamento topográficos, locações e demarcações de terrenos;
- Executar sondagens e realizar suas medições;
- Realizar ensaios tecnológicos de laboratórios e de campo; e,
- Identificar patologias e aplicar técnicas de manutenção das edificações.

(MEC/CEFET/PB - MANUAL DO ALUNO, março/2007, p. 2-3)

3.2 – Os instrumentos da pesquisa e a coleta dos dados

Inicialmente, no primeiro mês da pesquisa de campo (setembro), optamos pela *observação participante* (cf. MINAYO, 2007) das aulas de vários professores nas referidas turmas, e, também, por partilhar de momentos fora de sala de aula, como o intervalo na sala de professores ou no pátio e na cantina da escola, com o objetivo de perceber um pouco do que havia no cotidiano daquelas pessoas, dentro do universo escolar, e assim, obter suporte ao conteúdo das entrevistas. Além disso, a imersão total no ambiente teve como objetivo uma aproximação dos sujeitos professores e alunos e, conseqüentemente, a garantia de um momento dialógico menos formal em nossas entrevistas. Segundo Minayo,

A filosofia que fundamenta a *observação participante* (grifo da autora) é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Como já dissemos anteriormente, no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade (MINAYO, 2007, p. 70).

Logo que começamos a participar da vida da instituição, optamos por dizer, somente, que a pesquisa era sobre a relação professor-aluno, não mencionando, propositalmente, o aspecto da confiança e da construção da identidade, de modo a interferir, o menos possível, nas atitudes relacionais dos sujeitos alunos e professores, e, também, não induzir as suas respostas para o foco do nosso interesse, mais tarde, nos momentos das entrevistas.

Em outubro, no segundo mês da pesquisa, convidamos alguns professores para participar de um momento gravado. Somente um professor recusou o convite, alegando não gostar de falar sua opinião para pesquisas. Os quatro demais professores concordaram em participar, e, assim, passamos a observar somente as suas aulas.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados (cf. MINAYO, 2007) foram questionário e *entrevista semi-estruturada* (cf. ANEXO O, p.224) e gravada, para os alunos, e, para os professores, questionário e *entrevista semi-elaborada*, orientada por roteiro de perguntas, na qual apresentamos as perguntas na forma de um roteiro (cf. ANEXO N, p.223),

todas juntas, logo no início. Assim, foi possível aos professores terem uma ideia geral do que iríamos tratar, bem como possibilitar uma maior fluidez na elaboração do pensamento e no desenrolar do discurso. Dessa forma, o próprio sujeito “entrevistado”, foi quem colocou os limites de tempo em suas respostas, mas, quando sentimos necessidade, ou quando solicitado, também ficamos livres para fazermos quaisquer indagações e esclarecimentos.

Para os alunos, os questionários (cf. ANEXOS F-M, p.199-222) foram aplicados em sala de aula, coletivamente, no segundo mês da pesquisa, e continham perguntas referentes a informações mais gerais sobre, por exemplo, formação anterior, possíveis experiências prévias, aspectos subjetivos relacionados à instituição. Passado um mês, ou seja, já em meados de novembro, começamos a realizar as entrevistas, cujas perguntas eram mais focalizadas de modo a atender aos objetivos específicos da pesquisa.

Para os professores, os questionários (cf. ANEXOS B-E, p.183-198) foram entregues no início do mês de outubro, para serem respondidos e devolvidos em momento posterior, mas anteriormente aos encontros destinados às entrevistas, possibilitando, pelo menos, 15 dias para o seu preenchimento. Somente um professor não atendeu ao pedido e acabou entregando o questionário já em dezembro, após o encontro. Além de obter informações sobre sua formação e experiências profissionais, esses questionários buscavam saber como os professores veem o seu trabalho, em sua vida, na instituição e no mundo; como veem os seus alunos e o seu futuro profissional.

Começamos as gravações com os professores em meados de outubro. Já com os alunos, as entrevistas foram realizadas somente em meados de novembro, e as perguntas tinham como foco os objetivos específicos da pesquisa, de modo a não demorarmos além do tempo que os alunos disponibilizaram.

Foi facultada aos docentes e discentes a escolha de um nome fictício para ser identificado na pesquisa, embora, a maioria tenha preferido manter o próprio nome. O que consideramos bastante relevante em nosso trabalho. Como era esperado, cada momento de diálogo foi único, tanto nas entrevistas com os professores como com os alunos, e suscitou a formulação de novas perguntas e, principalmente, acreditamos, oportunizou muita reflexão a todos nós envolvidos.

O tempo total de gravação é de 5h:08min:05seg (cinco horas, oito minutos e cinco segundos). Com os alunos, ao todo são 1h:56min:21seg (uma hora, cinquenta e seis minutos e vinte e um segundos) de gravação, assim distribuídos:

ALUNO	SÉRIE	IDADE	TEMPO DE GRAVAÇÃO	DATA DA GRAVAÇÃO
Myrlla	1	15	17:02 min	16/11/2009
Wylliane	1	14	10:18 min	16/11/2009
Taylor	1	16	09:11 min	18/11/2009
Andreza	1	15	14:28 min	18/11/2009
Felipe	4	18	16:42 min	23/11/2009
Paulo	4	19	12:02 min	23/11/2009
Guiga	4	18	21:20 min	23/11/2009
Tiago	4	19	15:58 min	23/11/2009

Quadro 03: Informações sobre os dados da pesquisa com os alunos³⁰

Já com os professores, o tempo total de gravação é de 3h 11min e 44seg, conforme o quadro baixo:

PROFESSOR	DISCIPLINA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DA GRAVAÇÃO	DATA DA GRAVAÇÃO
Jemima	Desenho técnico	23 anos	31:32 min	13/10/2009
Márcia	Geografia	15 anos	28:38 min	30/10/2009
Francisco	Trabalho e Educação	14 anos	57:46 min	03/11/2009
Vitória	Biologia	14 anos	70:22 min	03/11/2009

Quadro 04: Informações sobre os dados da pesquisa com os professores³¹

Para transcrição dos textos falados, utilizamos as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta - Projeto NURC (cf. DIONÍSIO, 2006, p. 75-76).

3.3 – Os procedimentos de análise

O nosso encaminhamento de análise deriva, então, do entrecruzamento das modalidades e das representações dos mundos, segundo Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) e de como elas indiciam o agir docente: no *agir comunicativo*, voltado ao entendimento mútuo, à construção de uma relação de confiança com os alunos, como

³⁰ Informações dadas no questionário e na entrevista.

³¹ Informações retiradas do questionário e das entrevistas.

esteio para o processo de aprendizagem, ou no *agir instrumental*, voltado para o sucesso. Isto é, se em sua ação predomina a realização das mais diversas prescrições que permeiam o fazer docente.

Resumidamente, podemos demonstrar a seguinte relação que utilizamos para análise dos textos:

modalizações lógicas ↔ mundo objetivo ↔ agir instrumental

modalizações deônticas ↔ mundo social ↔ agir comunicativo

modalizações apreciativas ↔ mundo subjetivo ↔ agir comunicativo

modalizações pragmáticas ↔ mundo sociossubjetivo ↔ agir comunicativo

Nessa relação, queremos verificar se as **modalizações lógicas** (cf. BRONCKART, 2003), que apresentam julgamentos relacionados ao valor de verdade das proposições apresentadas nos enunciados, visam mais o **agir instrumental**, cujas ações são estrategicamente voltadas a influenciar os outros; se as **modalizações deônticas**, que avaliam fatos enunciados à luz dos valores sociais, dizem respeito ao **agir comunicativo**, cujas ações visam o entendimento mútuo; se as **modalizações apreciativas**, que traduzem julgamentos mais subjetivos, relacionados à instância que avalia, encaminham para um **agir comunicativo**; e, por fim, se as **modalizações pragmáticas**, que introduzem um julgamento sobre uma ação relacionada a um personagem, no que diz respeito à capacidade (o poder-fazer), à intenção (o querer-fazer) e às razões (o dever-fazer), também tendem para um **agir comunicativo**.

Precisamos, no entanto, evidenciar que não pretendemos apontar uma relação direta, biunívoca entre as modalizações discursivas e os tipos do agir humano. Tal encaminhamento não seria possível com tudo que temos refletido sobre linguagem e ação nessa pesquisa. Trata-se, apenas, de uma forma de sistematização da análise para que possamos trabalhar os dados e responder nossas perguntas de pesquisa.

Partimos dos seguintes pressupostos orientadores de nossa análise:

- As ações de linguagem materializam as representações de confiança que o professor possui com relação ao mundo do trabalho, a sua própria profissão, ao futuro e a vida.
- A formação identitária dos alunos com relação ao futuro e ao trabalho no mundo é influenciada pela confiança vivida e compartilhada nas ações de linguagem entre eles e os professores.

Ao longo da análise, buscamos, portanto, evidenciar esses dois direcionamentos representados nas ações de linguagem dos professores e alunos. Nos textos-discursos dos alunos, buscamos os efeitos do agir do professor, através da análise das modalizações que aparecem expressas nos textos. E, com esses dados, então, esperamos poder inferir como a confiança no futuro e na vida, materializada na fala de professores e alunos, contribui para a formação de suas identidades.

Sendo assim, organizamos metodologicamente a análise interpretativa dos textos dos professores em torno de 02 (duas) perguntas que nortearam nossas entrevistas, e, que em nossa avaliação, sintetizaram os aspectos que nos interessam, de modo a atendermos aos objetivos específicos da pesquisa:

- Como é o seu trabalho?
- Como você se vê como professor?³²

Do questionário respondido pelos professores, utilizamos para análise a seguinte pergunta:

- Qual a importância de sua profissão em sua vida?³³

E, na análise dos textos dos alunos, optamos pelas seguintes perguntas da entrevista:

- Quando você ouve a palavra futuro, o que primeiro vem a sua cabeça?
- Você confia em seus professores?³⁴

Entretanto, para alcançarmos os nossos objetivos, quando necessário, utilizamos textos respondidos a outras perguntas, além dessas selecionadas para análise, no sentido de complementarmos as informações dadas, e, então, triangular os dados aí obtidos, uma vez que não foi possível registrarmos a interlocução de professores e alunos, durante as aulas, para fins de análise.

³² Perguntas de números 1 e 3 do roteiro para as entrevistas com os professores, ANEXO N, p.223.

³³ Pergunta de número 22 dos questionários para os professores, ANEXOS B-E, p. 183-198.

³⁴ Perguntas de números 2 e 9 do roteiro para as entrevistas com os alunos, ANEXO O, p.224.

CAPÍTULO IV - O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS

Tendo como referência tudo que falamos até aqui, nos detivemos à análise da transcrição dos textos das “conversas-entrevistas” e dos questionários respondidos pelos professores e das entrevistas com os alunos envolvidos na pesquisa, buscando entender como esses sujeitos representam alguns aspectos, através dos quais, acreditamos poder inferir como os sujeitos-professores concebem o seu fazer; certos valores e sentimentos com relação ao futuro e a confiança na vida, que contribuem para a formação identitária dos alunos. Passaremos agora à interpretação dos resultados dessa análise.

Queremos lembrar que, para nossas interpretações, estamos considerando que: 1. os sujeitos são seres em permanente evolução, porque modificam-se e constroem suas identidades singulares, juntos, nas relações dialógicas em que se envolvem; 2. que a identidade está sendo concebida em rede e em permanente processo de transformação, devido ao seu caráter aberto e fractal (cada um é a síntese do todo); 3. que o diálogo leva à reflexão, princípio gerador da emancipação humana; 4. que os textos podem revelar, implícita ou explicitamente, as representações³⁵ de seus autores, e que, inevitavelmente, essas representações manifestam-se quando esses agentes se relacionam uns com os outros; e, por fim, 5. qualquer grupo em situação de aprendizagem, na sala de aula ou não, é um sistema complexo (cf. VETROMILLE-CASTRO, 2009).

Nosso interesse são as modalizações – enquanto mecanismos enunciativos com função configuracional, que expressam formas de pensar, avaliar; revelam opiniões e sentimentos do agente com relação ao que é dito – e podem nos revelar se o agir docente tende para o *agir comunicativo*, voltado ao entendimento mútuo, ou tende para um *agir instrumental*, voltado para o sucesso, a partir de um dos mundos representados (cf. HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003). Consideramos que o agir instrumental revela um sujeito massificado, mecanizado e “adormecido”; que, prioritariamente, agencia sua singularidade a partir das demandas do mundo, buscando ser bem sucedido a qualquer preço. Já o agir comunicativo, revela que o sujeito encontra-se desperto, autêntico, disposto a transformar-se com o outro, e que agencia sua singularidade a partir da troca espontânea,

³⁵ Além de Damas (2009), para análise dos dados, estamos adotando o conceito de representação na Linguística Aplicada (cf. KLEIMAN, 2008), como um construto sociocognitivo que busca explicar as relações sociais e as identidades constituídas na mediação entre o pensamento e o mundo através do uso da linguagem. Segundo Kleiman (2008), “as representações sociais recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo com relação a um dado objeto social; dessa forma, elas constituem um tipo de realidade referencial preexistente que pode sempre ser alterada uma vez em contato com outros conceitos, desestabilizadores” (KLEIMAN, 2008, p.206).

criando um espaço dialógico propício para o desenvolvimento da confiança entre as pessoas e, consequentemente, para a possibilidade da confiança no futuro e na vida.

Lembremos, ainda, que por sua função configuracional, as modalizações podem ocorrer em qualquer momento da sequência textual.

4.1 - O que dizem os professores?

Podemos constatar que ao responderem as perguntas “*Como é o seu trabalho?*” e “*Como você se vê como professor(a)?*”, os dizeres dos professores permitem uma conexão direta com as suas visões de mundo e revelam a presença simultânea de modalidades que remetem aos diferentes mundos (cf. HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003), pelos quais transitam e de onde orientam sua práxis. Segundo Morin (2000, p.48), “o princípio dialógico é necessário para afrontar realidades profundas que, justamente, unem verdades aparentemente contraditórias”. Isso fica claro, quando, ao falarem de seu trabalho e de sua atuação, os professores, cada um ao seu jeito, percebem-se em seu fazer diário, pois estão falando de si mesmos; eles podem refletir sobre seus modos de ser e de se relacionar. É a visão de mundo de cada um que vem à tona e se revela em seu dizer.

Torres (2005) fala desse processo de percepção de si mesmo no mundo de uma forma muito clara:

Visão de mundo é uma *janela conceitual*, através da qual nós percebemos e interpretamos o mundo, tanto para compreendê-lo como para transformá-lo. Esta janela funciona como uma espécie de *lente cultural*, na construção da qual os ingredientes incluem valores, crenças, princípios, premissas, conceitos e enfoques que modelam nossa percepção da realidade e, portanto, nossas decisões, ações e interações e todos os aspectos de nossa experiência humana no universo. É a *ferramenta cultural* mais poderosa da qual dispõem um indivíduo, grupo social, uma comunidade e uma sociedade, para (re)significar seu passado, compreender seu presente e fazer previsões para construir seu futuro. Quando compreendemos que *a realidade é o que o nosso método de observação nos permite perceber*, passamos a reconhecer que nossa visão de mundo formata nossos modelos mentais, através dos quais observamos, sistematizamos, interpretamos e aportamos significado às nossas próprias experiências no mundo (TORRES, 2005, p.1).

Nesse sentido, quanto mais abrimos nossas próprias janelas, vamos descobrindo o mundo, e outras janelas vão se abrindo sucessivamente e, num movimento infundável de abrir janelas, estamos nos refazendo, e construindo nossa identidade; assim, é o nosso caminhar em relação ao futuro.

Ao falarem do mundo próprio, cada professor pode abrir suas próprias janelas e (re)significar-se. Esse processo fica claro no dizer do professor Francisco em dois momentos bem distintos da conversa: o primeiro logo ao refletir sobre si mesmo como professor: “[...] agora, ‘como você se vê como professor?’ Tem horas que eu nem me vejo como professor sabe? Eu fico pensando: será que eu sou o professor?” (F. Ls.450-453); e, após falar do seu fazer, bem mais adiante, ele constata: “[...] eu acho que a gente tem aprimorado esse ser professor; então por mais que eu diga aquela estória do ser e do não ser né, por mais que eu diga que não me sinto professor, mas na prática mesmo eu sou, não é?” (F. Ls.521-524).

Como já esperávamos, constatamos que, de um modo geral, os professores participantes não conseguem se desprender totalmente do posicionamento enunciativo de sua categoria “classe dos professores”. Morin (2000, p.49) também diz que “a sociedade, entendida como um todo está presente também no interior de nós mesmos, pois temos sua linguagem e sua cultura”. E é justamente de seu lugar social, que todos os professores participantes da pesquisa representam o seu trabalho e a si mesmos como instrumentos de trans-form-ação dos sujeitos e de mudança do mundo; que demonstram sua representação do futuro, as nuances da confiança no porvir e a prospecção de seus alunos nesse futuro.

4.1.1 - De si mesmo no trabalho... Do trabalho no mundo... De si mesmo no mundo...

É interessante a forma que a professora Vitória começa a falar de como é o seu trabalho, contextualizando-o inicialmente, como se precisasse situá-lo no mundo para entendê-lo. Vejamos:

Segmento 15: professora Vitória

17. V: o meu trabalho atualmente é::: com turmas de primeiro ano
18. turmas de terceiro ano e turmas de quarto ano, não é?
19. e::: assim... eu sempre tive uma: preocupação maior
20. com as turmas de primeiro ano... por que?
21. por que a gente sabe que a cada:: ano assim... o alunado
22. que a gente recebe de primeira série é cada vez mais jovem
23. a faixa etária assim... BEM... bem jovem
24. e a gente vê / percebe que precisa de uma certa assistência a mais
25. nessa série pela própria:: é... maturidade
26. que ainda não vem bem construída... não é?
- /.../
28. então... como a gente tem uma: uma escola grande
29. que vai desde o segundo / desde o curso superior
30. com o subsequente
31. com muitos adultos

32. e aí... tem essa clientela que se diferencia do / dos deMAis
33. e que tá numa faixa etária MUIto conflituosa
34. sob o ponto de vista biológico né?
- /... /
36. que ainda tá na adolescência
37. e eu sempre em reuniões
38. eu questiono isso
39. que essa tu / esse:: essa clientela
40. ela tem uma NEcessidade especial de um acompanhamento mais de perto né?

Partindo do mundo objetivo, através do advérbio de valor modal lógico *atualmente* (L.17), ela situa o tempo para enfatizar e descrever *com quem é* o seu trabalho (Ls.17 e 18), ao invés de dizer *como é* o seu trabalho, ou seja, de dar a sua impressão sobre ele. A opção pela forma pronominal *a gente sabe* (L.21), *a gente recebe* (L.22), como um autor neutro, diluído no coletivo, também evidencia o mundo social, a classe de professores, onde busca respaldo para afirmar que se trata de *um alunado que precisa de uma certa assistência a mais* (Ls.21-25). O mundo subjetivo se revela nas modalizações apreciativas, quando afirma, *eu sempre tive uma preocupação maior* (L.19), *faixa etária bem, bem jovem [...]* e *muito conflituosa* (Ls.23 e 33), e ao falar de seus alunos, caracterizando-os, ela está falando que seu trabalho é diferenciado, com as turmas de primeiro ano, porque precisam de mais assistência.

A professora Vitória prossegue (cf. segmento abaixo) falando então do objetivo de seu trabalho: *formar o alicerce*.

Segmento 16: professora Vitória

42. V: então assim... de um modo geral
43. seria essa a::: essa a preocupação logo
44. com relação a faixa etária... não é?
45. e:: nessas turmas de primeiro ano
46. eu vejo nelas assim: um momento da gente:... FORmar o alicerce não é?
47. nessas turmas iniciais
48. pra que a gente possa
49. quando chegar no final do curso
50. a gente::: possa fazer tipo uma comparação não é?
51. como esses alunos chegaram
52. e como eles estão... saindo
53. e aTÉ acho bom
54. que professores peguem turmas diferentes
55. tipo assim...é: quando eu vou ensinar biologia do terceiro ano não é?
56. que ao mesmo tempo eu estou trabalhando
57. a biologia do primeiro ano...eu acho isso ótimo
58. porque eu consigo conectar aQUEla biologia
59. que ele está vendo no terceiro ano
60. com aquilo que ele já viu no primeiro...

A modalização lógica *de um modo geral* (L.42) combinada com o auxiliar de modo *possa* (Ls.48 e 50) e o tempo verbal no presente composto, formado com os verbos auxiliares de valor pragmático *vou* (L.55) e *consigo* (L.58), dão ao seu discurso um caráter pragmático e dinâmico, típico da representação de mundo sociosubjetiva. Ao mesmo tempo em que ela se distancia para explicar alguns aspectos que considera *preocupação* em seu trabalho, através do autor social *a gente* (Ls.46, 48, 50), em outros momentos, ela parece se aproximar, e avaliar a situação, dizendo o que sente com relação ao que foi relatado. Isso pode ser constatado na combinação da modalização deôntica *eu vejo* (L.46) com as modalizações de valor pragmático *a gente possa* (L.48) e *a gente possa fazer* (L.50), com as modalizações apreciativas *e até acho bom* (L.53) e *eu acho isso ótimo* (L.57); e, fala diretamente de sua ação, com a modalidade pragmática na oração *eu consigo conectar aquela biologia...* (Ls.58, 59 e 60).

Mais adiante, encontramos uma predominância do mundo subjetivo com modalizações apreciativas:

Segmento 17: professora Vitória

75. V: e:: desde: de cedo eu já queria registrar assim
76. a minha: / o meu desejo... não é?
77. da interdisciplinaridade
78. não SÓ fazer a ponte do conhecimento
79. da / da disciplina entre si entre as séries
80. mas da / desse conhecimento com as outras disciplinas
81. o que não é:: simples fazer
82. P: ((rindo))
83. V: e que nem é: vamos dizer assim:... a gente não tem...
84. como é que eu diria assim:: MECanismos
85. pra oferecer que essa prática seja possível
86. tornar:... realidade... né?
87. a gente trabalhar a interdisciplinaridade

A professora Vitória, assumindo a autoria do texto com o pronome na primeira pessoa, *eu* (L.75), finalmente, fala de *como é* o seu trabalho: *o desejo da interdisciplinaridade* (Ls.76 e 77). Ao falar do trabalho, fala de si, do seu *desejo*, reforçado pelo dêitico temporal *desde cedo*, no sentido de logo deixar claro quem ela é. A professora explicita o que pensa sobre esse trabalho, com outra modalização apreciativa, *o que não é simples fazer* (L.81), e volta a falar de si, agora com o dêitico genérico e diluído *a gente*, que, novamente, remete à classe dos professores, para falar da falta, do que lhe falta, enquanto profissional: *os*

mecanismos apropriados para a sua (de toda a classe de professores) prática interdisciplinar se tornar *realidade* (Ls.81-87).

A representação que tem de si como professora fica clara (cf. segmento abaixo) ao revelar-se autora de sua fala, utilizando predominantemente o pronome pessoal *eu* seguido de algumas modalizações de valor pragmático para dizer como se vê enquanto professora, de biologia. Vejamos o que diz:

Segmento 18: professora Vitória

193. V: a terceira questão é ((lendo no roteiro)) “como você se vê como profeSSOra?”
194. olha só: eu já me fiz a pergunta assim
195. “se eu não fosse ser professora o que que eu seria?” não é?
196. “o que que eu poderia FAzer se eu não fosse professora?”
197. e às vezes eu digo “será que eu saberia fazer: outra coisa a não ser ensinar?”
198. e: eu acho que se eu não fosse professora
199. eu acho que eu iria fazer alguma coisa que:: fosse de:: que precisasse ta estudando
200. talvez uma pesquisadora uma:: e que nessa / nesse estudo
201. sempre tivesse relacionado com:
202. realmente com a biologia
203. eu não queria ser professora de outra disciplina ((rindo))
- /.../
205. não queria de FORma alguma ser professora de outra disciplina
206. queria ser professora de biologia
207. enTÃO assim... eu me vejo como uma professora de bioloGIA né?
208. não consigo me ver como professora de outro jeito ((rindo))
- /.../
210. me vejo como uma professora de biologi:a é::
211. como eu tenho assim um instinto mAis:: materNAL né?
212. eu acho / eu me acho assim com esse:
213. esse comportamento assim nato familiar::
214. em casa eu acho / e: termina eu achando
215. que professora tem um pouco disso né?
216. de:: ser um pouco de mãe sem querer
217. muitas vezes nem que seja uma mãe CHAta ((rindo))
- /.../
220. mas levando também / eu me vejo essa professora
221. que tem uma relação muito maTERna... com os alunos

Através do *já* questionado papel social³⁶ (L.194), ela questiona sua identidade no mundo social: *Se eu não fosse ser professora o que seria*, sua própria prática, *o que eu poderia fazer se não fosse professora?* (Ls.195 e 196). Em seguida, ela afirma sua identidade no mundo, através de mais algumas modalizações, pragmáticas, tais como *iria fazer* (L.199), *não consigo me ver* (L.208) e apreciativas, *não queria* (L.203), *de forma alguma* (L.205), *de outro jeito* (L.208). Finalmente, a professora diz **como se vê**, com outras orações apreciativas:

³⁶ Papel social é entendido, aqui, como o conjunto de comportamentos próprios de uma determinada função ou cargo, esperados pela sociedade (cf. PINTO, 2005).

uma professora de biologia com um instinto maternal nato; mas que muitas vezes, é uma mãe chata (Ls.213-221). Ela prossegue:

Segmento 19: professora Vitória

228. V: aquela da coBRANça... de: dizer assim
 229. “eu to fazendo isso porque eu quero o seu bem”
 /... /
 235. e NA sala de aula às vezes eu percebo
 236. que eu posso aTÉ tá cometendo os mesmos erros não é?
 237. de dizer assim Olha “isso / eu estou fazendo isso
 238. em FUNÇÃO do bem... de vocês” não é?
 239. porque tem essa relação um pouco maternal
 240. aí: às vezes sou / sou realmente uma Mãe
 241. e professora exigente no sentido de:... é:....
 242. querer atenÇÃO de:: achar que eles são capazes
 243. de ir muito mais além e que não estou... é::....
 244. exigindo demais não é?
 245. eu exijo porque EU acredito que
 246. eles têm muito potencial né?

Com as modalizações pragmáticas *to fazendo* (L.229), *posso até tá cometendo* (Ls.236 e 237), e apreciativas *aquela da cobrança* (L.228) , *eu percebo* (L.235), *professora exigente* (L.241), a professora Vitória traz o personagem “mãe” para a sala de aula e diz como se vê aos olhos dos alunos, do grupo social, através de sua prática. Nesse momento, ela utiliza o modalizador ratificador *realmente* (L240) para afirmar-se uma *mãe e professora exigente*. Fica claro que a professora Vitória busca atender às exigências impostas pela sociedade ao papel social confiado ao professor. E desse lugar de “mãe-professora” é que ela revela a confiança que tem no futuro, na possibilidade de seus alunos irem além: “[...] *de achar que eles são capazes de ir além e que não estou exigindo demais*” (Ls.242-244); Ela crê no potencial dos alunos como seres humanos e no dela como professora, mas, em troca dessa confiança, ela quer *atenção* (L.242), como uma demonstração de que os alunos também confiam em suas intenções. A retribuição da confiança, através da atenção desejada, pode amenizar o conflito intrapapéis³⁷ que a professora sente com a função de motivadora da aprendizagem dos alunos, mas também, de exigente com a disciplina e com o cumprimento de responsabilidades. Ela prossegue falando sobre esse conflito, agora, com as escolhas modais *também X mas* (L.255 e 256), numa relação de oposição exigente x amigável, e, a partir desse lugar, ela fala, explicitamente, da importância da confiança no relacionamento com os alunos:

³⁷ De acordo com Pinto (2005), é considerado conflito intrapapéis, quando dentro do mesmo papel social, a pessoa é obrigada a desempenhar funções opostas.

Segmento 20: professora Vitória

255. V: e TAMBÉM de uma professora
 256. que embora nem todos percebam MAS:
 257. é uma professora que... tá disposta também a ouvir...
 258. a: ter amizades em sala
 259. P: hum
 260. V: tem turmas que eu não CONsigo
 261. ser essa professora amigável
 262. com algumas pessoas eu consigo né?
 263. de algumas turmas... ser essa professora
 264. que eles: me contam das:... PARTicularidades deles
 265. até pelo fato de eu ser professora de biologia
 266. e que: fala muito da GENte né?
 267. e muitos confidenciam algumas coisas a mim
 268. no final da aula alguma coisa desse tipo né?
 269. então eu também me vejo essa professora dessa forma
 270. em que alguns conFIam a falar de alguns problemas
 271. de saú:de alguns problemas do ponto de vista da sexualida:de
 272. alguns problemas do ponto de vista de::
 273. quando a gente trabalha genética
 274. de ser portador de algumas: características
 275. que isso possa aparecer nos fi:lhos
 276. alguns também / então assim
 277. eu percebo que eu também / que algumas pessoas tem essa confiança
 278. P: hum:
 279. V: enquanto outros são mais afastados
 280. também me vejo como essa professora que::
 281. consigo pra alguns ser um ponto de::
 282. de falar um pouquinho... é::
 283. deles confiArem um pouquinho sobre a vida íntima deles

A fala da professora indica que ela se vê uma professora *amigável* (L.261), e ela traz essa qualidade como um canal de acesso aos alunos. Ou seja, ser amigável, segundo ela, é ser confiável: “*me vejo essa professora... em que alguns confiam*” (Ls.269 e 270). Para ela, a confiança se deve a sua disposição *a ouvir* (L.257) e a possibilidade dos alunos *lhe confidenciarem* (L.267) seus segredos, principalmente *problemas da sexualidade* (L.271), pelo fato de ser uma professora de biologia. Mais adiante, ela deixa escapar que ela mesma também sente essa confiança, mas se corrige e fala de um lugar social: “*eu percebo que eu também, algumas pessoas tem essa confiança*” (L.277).

Fica claro, assim, que a professora Vitória representa o seu trabalho como instrumento de formar alicerces para o futuro, assim como, de integração no mundo, quando se refere a sua busca pela interdisciplinaridade (S.17). A confiança aparece no respeito e na paixão que sente pela vida, e do *privilégio* de poder falar sobre isso na sua prática cotidiana. Vejamos em seu próprio dizer:

Segmento 21: professora Vitória

147. V: então assim eu acho que:: uma das coisas
148. que eu tenho como fundaMENTo... da minha prática
149. é: o respeito pela vida
150. porque: eu sou apaixonada pela disciplina que eu ensino
151. assim / os alunos percebem quando eu digo isso
152. todo mundo diz que já sabe disso né?
153. P: ((rindo))
154. V: porque: essa pra mim / é a minha minha principal...
155. eu me fundamento nisso
156. que eu tenho o priviLÉgio de falar de uma coisa
157. que por SI já é fantástico que é a vida né?
158. então assim a minha disciplina me dá esse privilégio
159. de falar de algo que é a vida
160. e aí eu tenho como fundamentação o respeito a qualquer forma de vida
161. o respeito ao ambiente
162. o respeito a qualquer outra espécie né?

A representação que tem de si mesma no mundo aparece como um resultado de todos esses construídos e fundamentação teórica para a sua prática. Essa representação vem destacada num só fundamento, sendo que o principal de todos é *o respeito pela vida* (L.149).

Ficou claro, assim, que durante toda a fala da professora Vitória predominam as modalizações pragmáticas, apreciativas e deônticas, caracterizando o seu discurso no agir comunicativo, o agir de alguém que

tá sempre aprendendo / construindo... O conhecimento é infinito / a gente só vai adicionando remodelando [...] eu quero deixar uma característica minha / pra que qualquer aluno que passe pela minha disciplina / ele perceba o respeito a qualquer forma de vida/ o respeito ao ambiente [...] isso não surgiu por acaso / nem foi repentinamente / isso vai acontecendo e a gente vai se tornando (PROFESSORA VITÓRIA, 2009, Ls. 287-308).

Ao falar de seu trabalho e de si mesma nesse trabalho, a professora Márcia é sucinta e lança mão de diversas modalidades de valor, predominantemente, apreciativo e pragmático. Vamos conferir no segmento abaixo:

Segmento 22: professora Márcia

14. M: muito bem... enTÃO ((lendo roteiro)) “como é o meu trabalho” né?
15. eu defino o meu traBALho... como:: assim...
16. a gente não tem que só aPENas se pautar no enSino... né...
17. não é essa a minha preocupação... Apenas
18. eu sei que eu tenho que passar um determinado conhecimento
19. dentro da minha área que é geograFla
20. MAS eu acredito que a gente tem que ser um ALÉM

21. tem que colocar um pouco o huMAno
22. acho que um pouco NÃo... MUIto... o humano
23. P: humhum
24. M: porque nós somos seres huMANos
25. eu escutei isso ontem dos meus alunos
26. quando eles ouviram uma palestra e o/ o/ o senhor estava falando
27. que apresentou o comPLExo de Suape
28. então ele estava dizendo assim...
29. “profeSSOR... ele SIMplesmente... ele tem um trabalho de AbnegaÇÃO
30. que tem QUE... JUSTaMENte oferecer...
31. o que tem de meLHOR PAra o futuro dos outros”
32. P: hum::
33. M: imagina a imporTÂncia do trabalho do professor
34. que tem que ir aLÉM
35. então não é SÓ/ apenas o ensino porque SE você ficar SÓ no ensino
36. eu não sei se você vai ter... o seu trabalho completado né?
37. então assim eu vejo meu trabalho... NÃo aPENas de paSSAR o conhecimento
38. mas de passar um pouco de Vida
39. P: hum:::
40. M: pra essas/ essas/ esses meNInos

Ela é explícita com o sujeito na primeira pessoa para dizer o que pensa, *eu defino* (L.15), mas, logo em seguida, busca o respaldo na categoria dos professores, através do sujeito social *a gente* (L.16), seguido da modalidade pragmática *não tem que* (L.16) e a expressão modal apreciativa com os itens lexicais de exclusão *só apenas* (L.16), apresentados, enfaticamente, de maneira redundante, para afirmar que não se ocupa somente com o ensino, que essa não deve ser uma obrigação do professor.

Dando prosseguimento, ela volta a assumir a autoria do texto com: *minha preocupação* (L.17), *eu sei* (L.18) e *minha área* (L.19), juntamente com os itens *não* e *apenas* (L.17), para falar de sua responsabilidade, com a modalização pragmático-deontica *tenho que passar*, enquanto professora de geografia, *um determinado conhecimento* (L.18). É como se essa fosse a sua responsabilidade, em oposição ao seu trabalho, que ela começa a falar **como** é, logo em seguida, com a modalização apreciativa *eu acredito*, antecedida pela conjunção adversativa **mas**, combinada com a modalização de valor pragmático-deontico *a gente tem que ser um além* (L.20), novamente, reportando-se à categoria professores no sujeito coletivo *a gente*. Assim fala de seu trabalho: *colocar um pouco, não, muito o humano* (Ls.21 e 22), e justifica seu objetivo com a simples afirmação que ouviu de seus próprios alunos *porque nós somos seres humanos* (L.24).

Mas é no senso comum que ela se respalda para construir a sua ideia sobre o seu trabalho, tomando emprestadas as palavras de outra pessoa (no caso, um profissional de outra área) que, com a modalidade apreciativa *simplesmente*, resume o trabalho do professor à *abnegação*, ou seja, à dedicação desinteressada, mas que, ao mesmo tempo, também traduz uma renúncia de algo (de si mesmo?) em benefício de uma causa: *o futuro dos outros* (Ls.29-

31), dos seus alunos. Mais adiante, ela completa a ideia, agora assumindo a autoria do texto, afirmando que o seu *trabalho não é só passar conhecimento, mas um pouco de vida* (Ls.37 e 38). Podemos perceber que a representação que faz do futuro dos seus alunos está ligada diretamente à vida, não só aos conhecimentos, mas à vida que os professores *passam*. Além disso, a professora parece fazer uma distinção categórica entre *conhecimento* e *vida*, como se os conhecimentos não fossem adquiridos na vida, ou como se conhecimento e vida estivessem numa relação de oposição um ao outro: ou se tem conhecimento ou se tem vida.

Quando ela diz que o trabalho do professor tem que ir *além* do *ensino* para que o tenha *completado* (L.36), a professora está centrando em si mesma, a possibilidade dos alunos receberem *vida*, já que o seu trabalho *é passar um pouco de vida* (L.36), *é colocar muito o humano* (L.22). Parece que ela crê que o seu trabalho é humanizar os alunos. Por outro lado, a professora Márcia mostra-se, também, uma professora inquieta, questionadora, ávida por realizar, através do seu trabalho, uma mudança na vida de seus alunos: “*se eu encontrar um dia algum aluno trabalhando em Suape*³⁸ *já estou feliz*” (M. Ls.430 e 431).

Vemos, assim, que a partir de determinado momento, a professora Márcia passa a falar de seu trabalho a partir de sua prática:

Segmento 23: professora Márcia

43. M: a/ dentro da geograFia eu trabalho com a geografia CRítica
44. a geografia que vai questioNAR...
45. eu não gosto de levar nada PRONto
46. eu não gosto de: DEIXar os conceitos amaRRAdos
47. eu gosto de deixar eles MUIto bem é::: vamos dizer assim...
48. volTAdos pra/ para a pesQUIsa
49. eu acho que NAda vem PRONto
50. tem que Eles Irem buscar
51. eu acho que o papel do professor é esse
52. é tra/ levar os alunos a conhecerem
53. se eles tiverem interessados... em aprender...
54. porque muitas vezes eles não estão interssados
55. então não adianta você fazer uma AUla com data SHOW
56. com todos os recursos tecnoLÓgicos
57. se o cara naquele dia não tá querendo aprender
58. então não é aPENas o professor
59. tem que ter uma/ uma TROca
60. então... você tem que levar eles... a irem buscar o conhecimento

³⁸ O Complexo Industrial Portuário de Suape foi criado em 1978 para substituir o Porto de Recife. É administrado pelo governo de Pernambuco, e é hoje considerado o mais tecnologicamente avançado e um dos maiores portos do Brasil (cf. WIKIPEDIA, 2010). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_de_Suape>. Acesso em: 28 maio 2010.

Com modalizações pragmáticas (L.43), apreciativas (Ls.45-48) e deônticas (Ls. 49-52), a professora quer dizer que o trabalho do professor é buscar um futuro que não está pronto, amarrado, pelo contrário, um futuro que tem que ser descoberto pela pesquisa, e o *papel do professor é levar os alunos a conhecerem* esse futuro. E com as modalizações pragmático-deônticas *tem que ter uma troca... você tem que levar eles a irem buscar o conhecimento* (Ls.59 e 60), a professora valoriza a relação de *troca* entre os alunos e professores como meio de se alcançar esse futuro.

Mais adiante, ao falar de sua relação com os alunos, ainda com modalizações apreciativas, a professora Márcia se refere mais uma vez ao futuro, mas, agora, ligado diretamente ao mundo profissional:

Segmento 24: professora Márcia

- 270. **M:** eu vejo que a minha relação é POSiTiva
- 271. eu procuro é::: orientÁ-los
- 272. NÃO para/ não aPENas para o MUNdo... profissioNAL
- 273. mas para o mundo que eles vão enfrenTAR
- 274. não aPENas a questão... o que que eles vão aGIR
- 275. como é que eles vão é::: trabaLHAR
- 276. por exemplo o arquiTEto engenhaRIa advocaCIa seja lá o que for
- 277. que área do conhecimento que eles:: vão percorrer
- 278. mas::: que eles sejam profissionais éticos que eles sejam pessoas sabe...
- 279. que possam:: ter respeito a eles MESmos ao ambiENte
- 280. aos::: ao outro porque você vive num mundo de corrupÇÃo
- 281. um mundo desiquilibRAdo
- 282. tudo isso é fruto de::: FALta de diÁlogo

A representação de mundo, bem como a do trabalho nesse mundo, que aparecem no dizer da professora Márcia, são a de um mundo de corrupção, desequilibrado e que precisa ser enfrentado, através do trabalho (Ls.272-275), com uma postura ética, não importa *o que que eles vão agir* (L.274). Ela prossegue narrando um episódio (S.25), em que conversa com um aluno, cuja reclamação era a falta de atenção, em casa, por parte dos pais:

Segmento 25: professora Márcia

- 293. **M:** eu/ eu sei que eu sou MÃE
- 294. **P:** humhum
- 295. **M:** e eu tenho meu/ minha::/ meus DRAMas dentro de casa
- 296. que eu traBALho no/ oitenta por cento do meu tempo
- 297. é FO/ focado no traBALho então eu fico pensando
- 298. “e eu... como mãe? como é que eu tô agindo?”
- 299. enTÃO eu digo pra eles que::: a gente tem que ter paciÊncia
- 300. porque os Pais são obrigados a trabaLHAR

301. vivemos num mundo competiTiVo
302. eles não estão... é:: no MUNdo... trabaLHANdo à toa não
303. eles estão ali pra trazER qualidade de VIda pra vida deles
304. “tenham paciÊncia porque vocês também passar pela mesma situaÇÃO
305. vocês vão ser PAIs vocês vão ser MÃEs
306. vocês também vão estar pas/ vivendo o mesmo DRAMa
307. que nós vivemos HOje”

No dizer da professora, o trabalho é visto, não só como uma ação de enfrentamento no mundo competitivo; mais ainda, uma ação obrigada, *uma obriga-ação*, que a faz repensar, inclusive, em seu desempenho no papel de mãe. Fica claro que a conversa com o aluno a fez se colocar nesse lugar e questionar (Ls.293-298) sua própria ação, que ela traz como algo que faz parte dos seus *dramas dentro de casa: e eu como mãe? Como é que eu tô agindo?*

Com duas orações de valor modal lógico, característico do mundo objetivo (Ls. 299 e 300), a resposta que dá para si é a mesma resposta dada aos seus alunos: *paciência*. E, novamente, é trazido um mundo, agora *competitivo*, com o qual todos nós (vivemos) temos que lidar, com paciência, pois os pais “*não estão no mundo trabalhando à toa [...] eles estão ali para trazer qualidade de vida para a vida deles*”, dos alunos (Ls.302 e 303). Ela está dizendo que a forma dos filhos reconhecerem o sacrifício dos pais, é tendo paciência, se conformando com a falta de atenção.

A professora Márcia continua, então, e reproduz uma fala, com a qual, explicitamente, diz para os seus alunos, que o futuro deles será o mesmo dos seus pais, pois eles vão “*passar pela mesma situação, vivendo o mesmo drama*”, por isso mais um motivo para terem paciência desde já (Ls.304-307). Em seu dizer, a professora está falando que viver é um drama, por motivos que, de alguma forma, estão todos interligados: o mundo é “*desequilibrado, competitivo e com corrupção*”; acabamos sendo pais e mães; e, por isso, somos obrigados a trabalhar, o que é algo muito ruim, porque nos impede de vivermos nossas relações pessoais como queremos, e de darmos atenção àqueles que amamos.

Inicialmente, com uma modalização pragmática, a professora Márcia representa a si mesma, como uma professora *que procura ser amiga dos alunos*:

Segmento 26: professora Márcia

65. M: eu me vejo como uma professora que procura ser AMIga... dos alunos
66. eu acho que:: alGUNS podem até confundir
67. eu vou até repetir aí na frase que tem outras perguntas que falam sobre isso
68. MAS... confundir no/ em que sentido?
69. eles... eles como eles não tem às vezes o papel da MÃE e do PAI em casa

70. vocês imaginem que o Pai e a Mãe
71. muitas vezes deixam essas crianças SOLtas né?
72. **P:** hum:: hum::
73. **M:** são obrigados a trabalhar e eles entregam a/ a/ o papel da educaÇÃO
74. pra nós aQUI... pra que nós é:: aLÉM de sermos profeSSOres educaDOres
75. nós teremos que ser um pouco Pai e Mãe desses meninos
76. **P:** humhum
77. **M:** e eu me sinto assim
78. me vejo às vezes como Mãe

Contudo, em seguida, o seu dizer revela uma professora cujo papel que lhe tem sido atribuído é o de substituição do pai e da mãe, e, ainda, com uma sequência de orações de valor apreciativo e pragmático, o trabalho novamente aparece como uma obrigação, agora que impede os pais de exercerem os seus papéis sociais. Ela conclui dizendo como se vê em alguns momentos: mãe; uma mãe *que leva alguma coisa da vida dela pra eles* (M. L.111).

Mais adiante, com outra sequência de modalizações pragmáticas e apreciativas, ela narra a trajetória pela qual precisou passar, até encontrar um jeito seu de ser professora e parar de *copiar modelos* (M. L.179). Ela não conseguia encaixar-se em nenhum deles: “*eu falava assim: meu Deus isso não tá dando certo pra mim*” (M. L.200). A partir de uma ideia do Orkut, a professora passou, então, a ser “*Márcia a Maravilhosa*”, porque não dava aulas de geografia e sim *shows*; “*eu não sou uma professora... eu sou uma show woman*” (M. Ls.206-219). Mas esse não seria também um modelo, estereotipado, do que a sociedade espera do professor? Talvez essa tenha sido a maneira que a professora Márcia encontrou para lidar com o peso da responsabilidade, atendendo, de forma sarcástica, as exigências atribuídas ao seu papel social.

A partir dessa representação de si, ela diz: “*eles começaram a ver em mim uma pessoa que poderia ser amiga deles*” (M. L.224). Com muitas modalizações pragmáticas, ela fala de como se relaciona com os alunos, da necessidade de não se mostrar tão *boazinha* para que tenham disciplina e não passem dos limites (M. Ls.229-267). Nesse momento, a professora Márcia se revela:

Segmento 27: professora Márcia

458. **M:** eu quero passar pra eles essa iMAgem de uma pessoa
459. que quer estar PRÓxima deles e tentar:: ser um::: um:::
460. um eXEMplo um moDElo pra que eles POssam realmente::
461. tenTAR seguir um pouco esse caminho né?

Em seu dizer, a professora deixa claro que se vê, na relação com os alunos, como um modelo para que os alunos possam se transformar, porque “*eles são adolescentes e estão descobrindo o mundo*” (M. L.454). A professora Márcia acredita que, através de seu trabalho, pode transformar o futuro dos alunos. Por isso, ela não se contenta em ir para sala de aula e apresentar o conteúdo *de uma maneira técnica, data show e tudo mais* (M. L.395). Ela vai pro mundo com os alunos; leva-os a conhecer locais com alto desenvolvimento tecnológico, e onde um dia eles possam vir a trabalhar, como o complexo portuário de Suape em Pernambuco. Vejamos em suas palavras:

Segmento 28: professora Márcia

- 399. M: eu vou apresentar um nordeste difeREnte
- 400. porque todo mundo conhece esse nordeste atraSAdo
- 401. esse nordeste da caaTINGa
- 402. vou apresentar um nordeste moDERno tecnoLÓgico
- 403. vou mostrar uma PERspectiva de fuTUro pra eles”
- 404. eu falei “por que não levar pra suape?”
- 405. é um complexo portuÁrio aSSIM de/ de:: dimensões assim:: espetacuLAres
- 406. e eles disseram “professora eu nunca tinha nem ouVido falar de suape”
- 407. e quando a gente chegou LÁ que ainda conheCEU...
- 408. enTRAMOS numa:: num dique e o ônibus veio de RÉ
- 409. eles subiram numa Torre
- 410. viram o oceAno aquela vastiDÃO
- 411. viram um:: naVIO que está sendo construído primeiro navio do brasil
- 412. que está sendo construído lá no estaLEIRO no complexo portuÁrio de suape
- 413. eles ficaram assim “NOSSA agora eu tenho orgu/ né...
- 414. orgulho de ser brasiLEIRO... orgulho de ser nordesTIno”

Mostrando *um nordeste diferente*, com uma possibilidade além daquela do atraso representado na caatinga, ela apresenta uma *perspectiva de futuro pra eles*. Fica claro que a professora Márcia pode perceber o que estava significando aquele momento para os alunos dela. Nas linhas 407 e 408 ela fala do movimento de tomada de consciência por parte de todos, inclusive dela mesma, de um futuro que se abriu para eles: “*e quando a gente chegou lá que ainda conheceu... Entramos num dique e o ônibus veio de ré*”.

Fica claro que, embora o discurso da professora Márcia, característico do mundo sociossubjetivo, em alguns momentos revele uma visão conclusa de uma realidade, à qual estamos todos submetidos, esse mesmo discurso revela o caráter infinito do viver e a confiança na possibilidade de um futuro diferente, traduzida na vida, à que ela se refere diversas vezes, como necessariamente constitutiva de suas relações e de seu trabalho. Essa confiança no futuro fica evidente, na imagem que a professora faz, ainda no segmento do passeio à Suape, quando, logo após, o ônibus anda de ré, “[...] *eles subiram numa torre,*

viram o oceano, aquela vastidão; viram um navio que está sendo construído [...]” (M. Ls.409-411). A professora Márcia leva os seus alunos a subirem numa torre, a se distanciarem do presente, e juntos darem uma olhada no futuro, imprevisível e infundável, e desse mesmo lugar, podem ver a si mesmos sendo construídos. Assim, revelando-se no agir comunicativo, a professora Márcia, revela para os seus alunos que o futuro é possível e está sendo construído no presente.

Metaforizar é uma característica inerente ao ser humano, e como diz Vereza (2007), “explicitar a motivação da metáfora com pistas e analogias mais ou menos claras, parece prover a relevância pragmática necessária para criar pontes interpretativas sobre o mar da indeterminação” (VEREZA, 2007, p.488). Assim, cientes de sermos parte do momento histórico que motivou as escolhas discursivas de cada professor no decorrer da conversa, buscamos compreender o dizer do professor Francisco, tendo na lembrança as palavras de Bakhtin (1997a): “O discurso não reflete uma situação, ele é uma situação. Ele é uma enunciação que torna possível considerar a *performance* da voz que anuncia e o contexto social em que é enunciado” (BAKHTIN, 1997a, p.225).

Ao discorrer sobre si mesmo e sobre o seu trabalho, professor Francisco lança mão de diversas proposições metafóricas, como expressões de valor modal apreciativo, formando uma rede argumentativa que traz à tona a angústia vivenciada pela tensão entre o trabalho realizado e o trabalho real (cf. AMIGUES, 2004), em função do contexto institucional, em que ele, como docente, está inserido.

Vejamos como começa a falar sobre a situação:

Segmento 29: professor Francisco

18. F: é:: BOM... como é que eu vo/ como é que eu VEjo
19. “como é o seu trabalho”/ como é o MEU trabalho não é?
20. bom você sabe que HOje nós estamos/ eu tô aqui no IFPB
21. que é a instituição de oRigem:
22. na qual eu leciono há quatorze Anos
23. e eu poderia dizer que HOje esse trabalho tá::
24. vamos dizer assim: sofrendo também essas/ essas intemPÉries
25. aí do processo... é:: de/ de exPANsão da rede
26. da ampliação da rede né?
27. é:: você sabe que:: por exemplo SÓ aqui na Paraíba o::
28. é:: o IFPB nós tínhamos é:: três unidades
29. e hoje nós temos NOve unidades
30. então ho/ ho/ hoJE vamos dizer assim
31. defINIR o meu trabalho doCENTe né?
32. eu/ eu/ eu/ eu acredito que você tá querendo saber
33. qual é o meu trabalho em termos de doCÊNcia
34. eu como profeSSOR... minha formação é pedaGOgo

35. é:: tá complicaDÍssimo não é?
36. porque a/ aí/ a/ a instituição HOje
37. ela tem uma:: uma:: vamos dizer assim::
38. uMA... VERTicaliDAde muito/ muito grande não é?

Inicialmente, o professor faz toda uma descrição contextual, através de modalizações lógicas, como: “*você sabe que hoje nós estamos/ eu estou aqui no IFPB que é a instituição de origem* (L.20) e *hoje esse trabalho está, vamos dizer assim, sofrendo também essas intempéries do processo de expansão da rede*” (Ls.23-25), para então, chegar a falar o que sente nesse trabalho: *sofrimento*. Assim, ele não consegue falar de si mesmo sofrendo; por isso, quem sofre é o trabalho, uma vez que a causa desse sofrimento é a instituição e as mudanças realizadas pelo governo federal. Ele se detém por longo tempo em descrever a abrangência da situação, e a partir da descrição desse momento vivido institucionalmente, ele conclui: “*meu trabalho em termos de docência, eu como professor [...] está complicadíssimo*” (Ls.33-35).

Falar sobre o trabalho próprio foi também para professor Francisco um momento de reconstrução identitária (cf. MEDRADO, 2008); de olhar para si mesmo e observar-se em sua *práxis* e, até mesmo, de perceber-se em suas escolhas lexicais, como podemos ver no segmento abaixo:

Segmento 30: professor Francisco

51. F: enTÃO eu/ eu/ eu entendo até que é um pouco
52. eu vou usar aqui um TERmo né?
53. assim que é até:: engraÇAdo
54. é colcha de reTAlhos quer diZER
55. é um trabalho assim que você::
56. ao mesmo tempo tem que dar conta da/ da disciplina né?
57. por exemplo eu sou professor de filosofia da educaÇÃO
58. estrutura e funcionamento da educação básica
59. no curso de licenciatura em QUímica
60. eu também tenho que:: lecioNAR
61. OUtras disciplinas no inteGRAdo no curso médio integrado
62. que é:: é:: o trabalho e a educação
63. e COmo não tem professor de filosoFia
64. eu tô taPANdo o buraco da filosofia
65. então é:/ é meio professor assim Tapa- buRAcos ((rindo))
66. se eu fosse defiNIR realMENTe esse trabalho não é?
67. HOje como é que ele tá SENdo né?
68. P: humhum

Vemos que ele retroage sobre sua própria fala, avaliando-a: “*eu vou usar aqui um termo assim... que é até engraçado*” (L.51-53). Com a retroação, ele busca preparar sua interlocutora para ouvir o que nem ele mesmo parece querer acreditar: que seu trabalho é

colcha de retalhos (L.54). Uma colcha de retalhos, no sentido literal, é o resultado do reaproveitamento de pequenos pedaços de tecido, geralmente sobras, que não tem muita serventia, mas que podem ser unidos por costura, chegando a compor um todo harmônico e de bastante utilidade. A forma como o professor utiliza a metáfora deixa transparecer que está se sentindo desvalorizado enquanto docente; ele demonstra estar insatisfeito com a maneira como o seu trabalho está sendo concebido e conduzido pela instituição, e deixa isso claro com a modalidade pragmática *tem que* nas linhas 56 e 60: dentre tudo “*que tem que dar conta*, ele também *tem que lecionar outras disciplinas no ensino médio integrado*” (Ls.56-61). Ele avalia seu trabalho como: “*eu tô tapando o buraco da filosofia*”, o que o leva a definir-se “*meio professor tapa-buracos*” (Ls.64-65). Em outro momento da conversa, ele afirma que “*a gente tá sempre cobrindo o sol com a peneira aqui*” (F. L.517), pela falta de tempo, pelo acúmulo de trabalho.

Fica claro, ao longo de toda a conversa, que a retroação é um recurso muito utilizado pelo professor Francisco. Segundo Riolfi (2008), a predominância da retroação no discurso revela um sujeito dividido, capaz de certo estranhamento sobre si mesmo; é o descobrir-se falando algo no momento mesmo do ato ilocucionário. Contudo, ainda segundo a autora (cf. RIOLFI, 2008), expressar singularidade demanda a coragem de expor a própria diferença. Assim, ao retroceder, o sujeito percebe que “[...] uma metáfora se prestaria melhor para aproximar a vontade de dizer daquilo que deve ser dito” (cf. RIOLFI *et. al.*, 2008). Nesse sentido, a retroação pode ser vista como mecanismo que pressupõe a tomada de consciência de si mesmo durante o processo de construção identitária. E, ao representar o seu trabalho usando as metáforas criativas como ancoragem³⁹, o professor parece que está tentando lidar com situações que lhe são incômodas, para, assim, torná-las mais familiares e menos estranhas a si mesmo.

Dessa forma, professor Francisco prossegue com mais uma metáfora para explicar que a solução para a situação de sobrecarga em que se encontram, depende da *Rede*⁴⁰ completar o processo de ampliação de seu corpo de funcionários: “*enquanto isso nós vamos aqui carregando o piano*” (F. L.89). A escolha lexical de tempo *enquanto isso*, combinado

³⁹ Segundo Moscovici (2003), construímos as representações sociais por meio de dois mecanismos: ancoragem e objetivação. A ancoragem “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p.61). E a objetivação busca “tornar-se verdadeira essência da realidade” (op. cit. p.71).

⁴⁰ Ao longo dos anos, o termo “Rede” passou a ser utilizado em referência a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada diretamente a Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica do Ministério da Educação. A Rede é composta por: Institutos Federais, CEFETs, Universidades Tecnológicas e Escolas Técnicas vinculadas à universidade.

com o verbo no gerúndio, recupera o tom dinâmico e contínuo do trabalho docente, que não pode parar e aguardar a solução dos problemas. Assim, sendo o profissional que é, mesmo que sinta o peso do seu trabalho como o de um piano, ele não pode isentar-se de cumpri-lo (cf. PASCHOALINO, 2008)

Ainda a partir do lugar comum, ele retroage novamente sobre o seu próprio dizer, e lança mão das modalidades de valor lógico - mas apoiadas num posicionamento subjetivo - *porque* (explicar), *parece* (dúvida) e *nunca* (ênfase/tempo), para deixar clara a sua representação do futuro:

Eu considero assim o trabalho de carregar o piano porque o professor, parece que o trabalho dele não termina nunca, a gente entra de férias, mas já tá pensando como é que vai ser o trabalho do próximo ano; é um trabalho muito processual (FRANCISCO, 2009, Ls.92-101).

Para ele, o peso do trabalho do professor é o *planejamento*; é viver o presente pensando o futuro. Em outras palavras, o professor Francisco parece considerar o futuro como um peso que incomoda no presente.

Há certa altura da conversa, precisamos solicitar ao professor Francisco que fale mais especificamente sobre o seu trabalho com os alunos do ensino médio, no ambiente da sala de aula. Vejamos então o que ele diz:

Segmento 31: professor Francisco

126. F: aGOra... veja SÓ é:: no/ no ensino MÉdio... integrado
127. que eu tenho também disciplinas na/ na edificaÇÕES
128. no curso de edificaÇÕES meCânica eletrotécnica
129. eu/ a/ a/ a disciplina MESmo/ a minha disciplina MESmo
130. quer dizer MINHa entre aspas porque eu não sou
131. detentor de nenhum conhecimento né?
- /... /
133. o conhecimento pra mim não é propriedade priVAda né?
- /... /
135. mas é:/ eu vejo muito mais na perspectiva de::
136. socialização com os meus aLunos
137. mas eu digo assim... a disciplina que eu miNISTro
138. seria TRABALho e educação ou como tem em alguns cursos
139. educação e trabalho QUE FOI a proPOSTa
140. inclusive dentro daqueles parâmetros curricuLAres do ensino MÉdio
141. antigos paRÂmetros não é?
142. que esTÃO vaLENdo né?
143. a gente sabe que estão vaLENdo... dentro dos pareceres oficiais
144. PRA DAR essa:: CONtextualização do mundo do traBALho ou seja
- /... /
146. do trabalho como principio educaTIvo
147. como uma:: vamos dizer assim como é:: que/ que POSSibiliTasse

148. ao aluno uma formação MAIs AMpla
/... /
150. MAIs geRALvamos dizer assim
151. pra que ele não saísse assim apenas um/ um TÉCnico ESTRItamente
152. mas que ele tivesse tamBÉM uma formaÇÃO vamos dizer assim
153. mais/ mais teÓrica né? vamos dizer assim des/ dessa/ do entendiMENto
154. do que seria a socieDAde contempoRÂnea... que a gente VIVE hoje não é?
/... /
156. então assim... EU consiDERo que é uma disciPLIna pra/ pra
157. o meu traBALho como professor como docência
158. É MUIto GRAtificante NE/ nessa perspecTiva vamos dizer assim
159. da SALa de AULa... eu acho que assim eu:: me reALizo realmente né?

Na linha 127 ele se apropria somente de parte de seu fazer, através do contraste entre o verbo *tenho* para se referir às disciplinas que leciona, e do pronome *minha* (L.129), antecedido pelo item lexical *mesmo* (L.129) para dar ênfase ao se referir à disciplina Trabalho e Educação, que considera realmente sua. Contudo, contraditoriamente, ele retroage mais uma vez, e com a expressão explicativa *quer dizer*, corrigir-se e tentar esclarecer o seu posicionamento enunciativo: “*eu não sou detentor de nenhum conhecimento; o conhecimento pra mim não é propriedade privada. Eu vejo muito mais na perspectiva da socialização com os meus alunos*” (Ls.130-136). Com a modalização apreciativa *eu considero*, ele diz que a referida disciplina é para o seu trabalho como professor, “*muito gratificante, onde ele realmente se realiza*” (Ls.156-159).

Para falar de si como professor, ele também começa com modalizações lógicas que remetem ao mundo objetivo, constituindo-se a partir do que não é como professor, ou seja, a partir da diferença (cf. HALL, 2000): “[...] *vamos dizer assim, evidentemente eu não lanço mão de nenhum paradigma específico pra lecionar; por exemplo, professor tradicional, professor escolanovista, o professor cognicista*” (F. Ls.161-165). Então, em seguida, afirma-se apreciativamente: “*Eu me considero vamos dizer assim um professor numa perspectiva transformadora*” (F. Ls.173 e 174).

Professor Francisco descreve-se em sua prática, fala de sua *sala de aula como um laboratório* (F. L.379), da *relação de reciprocidade com os alunos* (F. L.180), que, a seu ver, “*constroem conhecimentos através da relação dialética*” (F. Ls.371-373), mas, mesmo assim, ele reluta em enquadrar seu trabalho em uma determinada perspectiva: “[...] *não pode assim, eu não quero ser taxativo e dizer: eu sou um professor na perspectiva dialética. Eu acho que isso é muito, vamos dizer assim, determinista*” (F. Ls.264-267). Ele prossegue, buscando na fundamentação teórica para as suas ações, a solução para essa angústia que parece sentir ao

precisar definir-se, encontrar uma identidade para si mesmo como professor. Vejamos como se dá esse processo:

Eu acredito que... tem uma frasezinha dos teóricos do marxismo que eles dizem assim: “a realidade é uma síntese de múltiplas determinações” e a minha aula, eu diria assim que ela é uma síntese; [...] é estar aberto ao novo [...] aberto às críticas [...] aberto a repensar [...], a reavaliar procedimentos e ações [...], é numa perspectiva da relação professor-aluno, de construir o conhecimento (PROFESSOR FRANCISCO, 2009, Ls.321-373).

Percebe-se nos textos discursos do professor Francisco, a complexidade de sua existência e de como é influenciado por essa trama em que está envolvido, ao afirmar que também a sua aula é uma síntese. Finalmente, concluiu, com uma espontaneidade única: “[...] *tem horas que nem me vejo como professor; eu fico pensando: será que eu sou o professor? Porque é tão difícil, Claudia, ser professor!*” (F. Ls.451-454).

Contudo, quando levado a explicar o porquê do sentimento de dificuldade, logo professor Francisco recupera o discurso acadêmico, agora, dialogando com Sócrates. Vamos conferir na passagem abaixo:

Segmento 32: professor Francisco

457. **P:** você acha?
 458. **F:** Acho:: a/ é difiCÍlmo né?
 459. mas ao mesmo TEMpo é::: eu vou usar uma máxima né
 460. filosófica que Sócrates dizia né
 461. ele dizia “SEI que nada sei”
 462. então com isso ele tava admitindo pra sociedade grega da época né
 463. que Ele é:: vamos dizer assim que Ele admitia é:: também era ignorante
 464. em determinado ponto de vista né
 465. então se eu admito a minha ignoRÂNcia eu já tô admitindo
 466. o PATarMAR de que tenho algum conhecimento né
 467. na verdade ele disse isso né
 468. ele/ ele/ ele questionOU vamos dizer assim
 469. é:: o SEU conheciMENto e questionou o conhecimento dos outros né
 470. **P:** humhum
 471. **F:** porque quando ele:: quando o oRÁculo disse que ele era o
 472. homem mais/ mais/ mais Sábio da Grécia
 473. ele passou a vida questioNANdo né
 474. e ele chegou a conclusão que realMENTe Era depois né
 475. depois de vários questionamentos que ele fez a outros gregos
 476. ele chega a essa conclusão né
 477. então eu acho que é um pouco vamos dizer assim
 478. essa maiÊUtica né soCRÁtica né
 479. é/ é/ eu acho que o pergunTAR
 480. eu sempre pergunto o que é ser professor

Vemos, assim, que com um discurso de valor modal predominantemente lógico, professor Francisco questiona o seu próprio dizer e, trazendo a voz mesma do personagem “*sei que nada sei*” (L.461), ele enfatiza a condição de ignorância dos homens, e a necessidade de sempre se questionarem, assim como fez Sócrates, o homem mais sábio do mundo, porque passou a vida questionando o Oráculo. Falando de Sócrates, ele está falando como se vê, um professor que questiona o conhecimento; que passa a vida questionando a si mesmo e o conhecimento dos outros. Ele prossegue revelando, através das vozes de Paulo Freire e Heráclito, que ser professor é “*um processo que a gente tá sempre construindo; nunca tá acabado; esse eterno devir, esse processo, esse vir a ser eterno*” (F. Ls.502-507).

Ao insistirmos para que explique porque sente dificuldade em ser professor, ele assume, por alguns instantes, a autoria de seu dizer. Vamos conferir no segmento abaixo:

Segmento 33: professor Francisco

548. **P:** mas você disse que achava difícil ser professor...
549. **F:** é difícil
550. **P:** por que?
551. **F:** é difícil porque::
552. o professor e/ e/ eu vejo muito com o vínculo da pesquisa né?
553. enTÃO... assim por exemplo... ultimaMENTe
554. eu/ eu sempre tô fazendo o feedback de/ de estuDAR de pesquiSAR
555. de comprar Livros de trazer do que é:: vamos dizer assim
556. do que eu acho mais PERTiNENte para os meus aLUnos
557. e ultimamente eu não tenho tido TEMpo
558. **P:** hum::
559. **F:** essa questão o fator tempo aí é fundamenTAL
560. por inCRÍvel que pareça né
561. porque eu não acredito em professor: Malabarista
562. eu não acredito em professor: é: vamos dizer assim:
563. que eu sei também que o professor é um pouco palhaço também viu?
- /.../
565. **P:** ((rindo))
566. **F:** tem esse lado... é
567. é:: ele tem que fazer é:: vamos dizer assim:
568. a COIsa funcioNAR vamos dizer assim
569. mas: eu acreDito/ e ultimamente eu tenho tido
570. pouQUÍssimo tempo pra pesquisar
571. pra me/ pra elaborar mais minhas Aulas
572. estudar MAis... que eu acredito NEsse professor
573. eu acredito no professor que esTUda
574. que organiza suas Aulas que pesQUIsa né?
575. vamos dizer assim:: que é:: que tenta::
576. Unir a pesquisa à sala de aula né?

Com modalizações lógicas (Ls.554 e 555, 557, 569-572) e apreciativas (Ls.559-563, 573-576), professor Francisco expressa como se vê no papel de professor. Ele demonstra angustiar-se por não conseguir estudar o suficiente para desempenhar esse papel dentro do que acredita “*mais pertinente para os seus alunos*” (L.556). Sente-se um “*professor malabarista, palhaço, porque tem que fazer a coisa funcionar*” (L.568), sem ter tido tempo para *pesquisar e elaborar mais as aulas*.

Assim, podemos notar que, somente por alguns momentos, o professor acaba revelando-se, através de modalizações apreciativas, como autor de seu próprio dizer, e, durante quase toda a entrevista, ele prefere recorrer ao uso acentuado do discurso intelectualizado da academia para respaldar suas proposições. Essa parece ser outra forma de lidar com as situações que lhe incomodam, mas com as quais se sente claramente impotente para lidar; são situações em que sente a “amputação do poder de agir” (cf. CLOT, 2006 apud PASCHOALINO, 2008). Talvez por isso ele prefira falar a partir do seu lugar social, com o sujeito coletivo, a categoria dos professores quase sempre vinculada ao contexto, *do ponto de vista macro* (F. L.120). Segundo Bakhtin (1997a, p.203), “o discurso culto é um discurso refratado através de um meio autorizado e sedimentado”. Para muitos profissionais esse é considerado um discurso mais confortável, pois serve como esconderijo de si; é a palavra de todos e a de ninguém que está sendo dita. Contudo, no caso do professor Francisco, parece que o uso preferencial do discurso culto e acadêmico é um aparato de defesa e, ao mesmo tempo, de luta na situação profissional em que se encontra.

Essa característica aparece, também, com o uso acentuado, em sua fala ao longo da entrevista, da expressão modal que recupera o mundo objetivo *vamos dizer assim*, como um recurso que imprime certa impessoalidade ao discurso, e mascara o tom subjetivista, pois tenta trazer o outro (no caso a pesquisadora como interlocutora) para o interior do discurso, com o uso da primeira pessoa do plural oculta (eu + eu), e alcançar o seu objetivo argumentativo inicial.

Além disso, o professor sustenta uma posição enunciativa com predominância de retroação e isso demonstra, também, certa habilidade em administrar os recursos linguístico-discursivos, de modo a calcular estrategicamente o efeito de sentido que quer causar no interlocutor (cf. RIOLFI, 2008). Dessa forma, mesmo utilizando intensamente modalizações apreciativas, ele usa predominantemente modalizações lógicas e deônticas, e, assim, não podemos afirmar que o professor Francisco possua um discurso característico do agir comunicativo (cf. HABERMAS, 1987), embora não tenhamos observado o seu interagir com os seus alunos no dia a dia da escola, para fins de análise.

O fato de colocar-se com o personagem do professor “*sábio, assim como Sócrates, que questiona o conhecimento dos outros*” (S.32 Ls. 468-469), nos leva a crer que o professor cria um distanciamento estratégico, inquestionável pelos demais. Desse lugar, ele consegue ir “*carregando o piano, fazendo a coisa funcionar*”, numa engrenagem da qual não consegue escapar, mas na qual, como aponta o seu discurso, não parece dar espaço para uma aproximação com o aluno. Aliás, em seu discurso, ele concentra-se em refletir sobre sua prática, sem levar em consideração as suas interações com os alunos; como se essa prática não estivesse completamente relacionada a eles. Essa “ausência” nos leva a crer que o seu discurso indicia, predominantemente, um agir instrumental. Um discurso culto e acadêmico, que não propicia o diálogo sincero, em que o mundo subjetivo dos sujeitos venha à tona e a confiança possa desenvolver-se à medida que vivenciam e partilham suas representações do mundo e do futuro na troca interativa mesma. O questionamento mecanizado da realidade torna-se vazio de sentido e não favorece uma perspectiva de emancipação dos sujeitos.

Além desses três professores participantes, conversamos também com a professora Jemima, que, ao falar de como vê seu trabalho e a si mesma nesse trabalho, apresenta-se não como professora da disciplina Desenho Técnico, mas como engenheira civil e engenheira de segurança. Vejamos no segmento abaixo:

Segmento 34: professora Jemima

1. **J:** bom... eu me chamo: Jemima
/... /
4. eu sou engenheira civil engenheira de segurança
5. e tenho mestrado em educação
6. mas aQUI: a gente trabalha é com:
7. método clínico geral / a gente trabalha
8. onde for ((rindo)) necessÁrio né?
9. mas como ensiNAR é uma coisa
10. que eu GOSTo... e também: só gosto de fazer:
11. é: aquilo que/ que eu domino né?
12. não vou ensina uma coisa
13. que eu não sei
14. mas no que é possível
15. a gente ta tentando
16. e:... eu faço realmente quilo que eu gosto

Podemos ver, inicialmente, o emprego do *eu* como marcador de identidade, com o qual ela afirma-se, mas logo em seguida, para falar de seu trabalho como professora, ela lança mão de uma sequência de valor modal lógico (Ls.1-8) para delimitar a abrangência de seu fazer, e, fazendo uma analogia com a área de clínica geral em medicina, ela continua, agora

com o sujeito coletivo *a gente*, para afirmar que trabalha onde for necessário. Isto é, para cumprir com o trabalho que lhe é prescrito (cf. AMIGUES, 2004). Com a conjunção de valor adversativo *mas*, seguido do item lexical explicativo *como* (L.9), ela esclarece que cumpre com o trabalho porque gosta do que faz. Mas uma afirmação chama nossa atenção: quando ela acrescenta, com o item lexical de exclusão *só* (L.10), que gosta de fazer somente aquilo que *domina*. Esse dizer nos leva a um questionamento: a escola é somente um local de certezas, de verdades que devem ser ensinadas por quem as *domina*? A afirmação da professora nos remete a uma visão do processo de ensino/aprendizagem como um jogo onde o professor instrui e o aluno deve *dominar* a execução de tarefas.

Ao longo de toda a conversa, professora Jemima revela como se vê em seu trabalho. Vejamos no segmento abaixo algumas dessas evidências:

Segmento 35: professora Jemima

153. eu acho que é MUIto importante a gente / e é...
 154. muito importante só não... GRAtificante
 155. a gente ser... é:: elemento de construção
 156. na vida das pessoas / porque na educação
 157. a gente tem esse espaço né?
 /.../
 247. J: somos operários da educação pela luta
 /.../
 249. mas... eu me sinto assim... MUIto imporTANte porque
 250. quem me colocou pra fazer esse tralho É MUIto importante
 251. que foi Deus entendeu?
 252. então Deus me colocou aqui como INStrumento
 253. pra ser usado A construir / CONtribuir a fazer vidas [...] melhores
 /.../
 430. mas eu/ eu/ eu digo pra mim mesma como ta lá escrito na bíblia
 431. TUdo que a gente for fazer
 432. fazer como se fosse pra DEus aí: dá certo
 433. P: hanhan
 434. J: “ó eu tenho que fazer BEM feito to fazendo pra Deus
 435. to preparando essas vidas PRA DEUS
 436. então tem que preparar BEM direitinho
 437. esses garotos esses matutos jovens mais maduros” né?
 438. P: hanhan
 439. J: então tem que fazer: o meu trabalho bem direitinho
 440. porque: Ele me colocou/ que Ele vai cobrar né?
 441. você tem que ajeitar aí: porque o negócio é sério
 442. trabalhar com vidas não é pouca coisa não é MUIta coisa

Com a combinação de marcações que remetem aos diferentes mundos, formando um complexo modal (cf. BRONCKART, 2003), professora Jemima utiliza, predominantemente, um discurso religioso, bastante marcado por modalizações apreciativas, para assumir que todas as suas ações estão a serviço de Deus. Podemos perceber que ela

representa seu fazer e a si mesma numa escala de valores em que ser engenheira, a construtora, é mais importante que ser professora, a operária. Dessa forma, a engenheira civil é quem fala de seu trabalho como professora; e, em sala de aula, ela é a servente, a operária que constrói vidas para Deus. Isso fica explícito na linha 249, quando ela acrescenta, com a escolha adversativa *mas*, que apesar de ser operária, ela se sente importante.

Interessante que no decorrer de sua fala, professora Jemima se dá conta da representação de mundo que construiu, sob a influência de um de seus próprios professores. Vejamos o que diz:

Segmento 36: professora Jemima

701. **J:** mas... eles: se siTUam acham muito bom
 702. e percebem que o mundo não é tão CÃO
 703. como... como falam né?
 704. pelo menos eu tinha um professor que falava muito isso
 705. ((mudando a voz)) “o: vocês vão enfrentar um mundo CÃO”
 706. **P:** uau!
 707. **J:** que é um mundo cheio de coisa ruim?
 708. É... mas ainda existe coisa boa
 709. é só a gente realmente procuRAR
 710. esse caminho que TEM coisas boas né?
 711. **P:** hanhan
 712. **J:** não... não ficar assim tão desespeRAdo
 713. com o mundo cão e a gente também SER...
 714. prestativo... realmente ter amor às pessoas
 715. que sem AMOR você também NÃO faz nada
 716. se não tiver amor não faz não
 717. as dificuldades aparecem de todo canto...

Vemos que no momento em que se dá conta de seu dizer – “*o mundo não é tão cão*”- a professora imediatamente busca em sua própria experiência como aluna a razão para explicar que essa visão de um mundo cão lhe foi transmitida por um de seus professores. Nesse mesmo momento, ela se dá conta da possibilidade que tem da não reprodução dessa fala. Com modalizações que remetem aos mundos objetivo e subjetivo, ela afirma que há também uma possibilidade dos alunos encontrarem “*coisas boas nesse mundo; é só a gente procurar esse caminho*” (Ls.708-710). A receita para lidar com o mundo cão é “*ser prestativo e ter amor às pessoas*” (Ls.712-717). Mais adiante ela ratifica:

Segmento 37: professora Jemima

778. aí... a gente vai... primeira quinta-feira de novembro
 779. vou levar uma turma pra visitar uma O:bra
 780. então a gente não fica alienado de obra não
 781. **P:** hunhum
 782. até: porque: eu... a área da gente é essa né?
 783. então não pode ficar alienado das coisas
 784. que alguém disse ((mudando a voz)) “NÃO ‘cês tão aQUI
 785. tão muito fechado tão alienado”
 786. NÃO! fica se quiser...
 787. se não quiser se atualizar né?
 788. tem que ta procurando as atualidades da tecnologia da...
 789. das construções: e tal
 790. **P:** hum::
 791. **J:** não dá pra ficar fora
 792. não é porque eu to na área de deSEnho
 793. to desenhando edificações então
 794. tem que ta por dentro dos materiais de edificações:
 795. se mudaram... os... os sistemas construtivos mudaram
 796. então a gente tem que tá por dentro
 797. não é porque a gente tá... envolvido NUma disciPLIna
 798. que eu vou ficar alienado de outras

Podemos perceber que, em seu discurso de valor predominante deôntico-pragmático, a professora Jemima assume alternadamente três posições enunciativas: ora utiliza o “eu” como marcador subjetivo, quase sempre, fundindo os papéis da engenheira e o da professora, ora utiliza a terceira pessoa você(s), marcando a intersubjetividade, e, na maioria das vezes, utiliza, estrategicamente, o sujeito coletivo “a gente”, assumindo o lugar da professora operária de Deus, para aproximar-se na interlocução. Essa conjunção de posicionamentos enunciativos revela a tensão entre os papéis sociais (engenheira, professora, operária de Deus) que permeiam o discurso de professora Jemima.

Em outro momento, solicitamos à professora que falasse sobre a utilização de textos de cunho religioso que, como pudemos perceber acompanhando as suas aulas de desenho técnico, ela costuma ler para os alunos. Ela explica:

Segmento 38: professora Jemima

450. **J:** os textos eles gostam muito porque
 451. os textos eles trazem assim: uma mensagem... é... de EdificaÇÃO
 452. uma mensagem boa de disciplina também:: né?
 /.../
 489. EU GOSTo de usar porque ela é:/
 490. traz uma mensagem de edificaÇÃO
 491. uma mensagem de respeito

492. uma mensagem que eles... POdem não usar AGOra
 493. mas vão lembrar mais na frente
 494. eles podem até esquecer o conteúdo técnico
 495. mas aQUEla mensagem eles não esquecem
 496. porque MExe com eles
 /.../
 507. todas as mensagens que eu leio tem um fundo cristão
 /.../
 510. J: pois é... mesmo tendo assim um fundo cristão e por ser cristão
 511. ele é BOM muito bom né?
 512. é:: a gente não pode descartar de fazer isso
 513. sendo professor de área técnica ou não
 514. o QUE REALmente faz difeRENça eu sei que não sou EU
 515. mas é a MAneira como/ como eu ajo né?
 516. usando os textos certo?
 /.../
 521. eu PROcuro realmente esse espaço
 522. mesmo quando eu ensinava EM laboratório
 523. de mecânica do solo materiais de construção
 524. NUNca deixei de fazer isso

No segmento acima, podemos perceber vários tipos de modalização: pragmática (L.492), apreciativa (L.511), deôntico-pragmática (Ls.512-513) e lógica (Ls.521-524), com as quais a professora Jemima quer deixar claro os valores em que acredita e com os quais ela conduz a sua prática. A professora revela ter consciência da influência dos textos com mensagens cristãs na formação humana de seus alunos. Ela quer que a sua ação faça a diferença na educação técnica do universo institucional. Contudo, o objetivo com o qual a professora utiliza os textos também fica claro em outro segmento em que explica:

Segmento 39: professora Jemima

453. quando eu falei aquele texto da: da: da carroça vaZIA...
 454. mexe com todo mundo porque eles estão numa idade
 455. que faz MUIto barulho né?
 456. e:: a carroça vazia faz muito barulho como diz no texto
 457. então não precisa dizer toda hora
 458. ((mudando a voz)) “ei vocês tão falando deMAIS
 459. falam alto deMAIS falam bobagens”
 460. é uma coisa/ adolescente se der espaço
 461. e a carroça vaZIA é uma história... () ((interrupção da gravação))
 462. dos textos... e dessa da carroça vazia PRA eles adolescentes
 463. ela faz um efeito MUIto muito grande: e... assim:
 464. é bem FORte porque mexe com... com cada um mesmo né?
 465. com a/ a... atualidade deles que é como a psicologia diz
 466. os hormônios e a fala fica... toda hora querem falar:

Segundo Lajolo (1993), nas situações escolares, é comum o texto virar somente um pretexto; o texto passa a ser um meio para outras aprendizagens. Vemos, por exemplo,

que o objetivo da professora com o texto “Carroça Vazia” é o de coibir o barulho e a fala excessiva de seus alunos adolescentes. Como acontece com muitos professores em situações escolares, a professora parece se incomodar com a troca espontânea, o diálogo vivo entre os alunos, através do qual podem trocar experiências e se constituírem como pessoas singulares na relação interativa. Talvez essa *bobagem que eles falam* seja importante naquele momento de interação. Matêncio (1994, p.96) diz que “os objetivos das atividades de leitura enfatizam a busca de sentidos, e não a construção de sentido, a ação entre interlocutores”.

Podemos perceber que, com modalizações em sua maioria deônticas e apreciativas, professora Jemima fala a voz da instituição religiosa, que traz para dentro de sala de aula, e faz com que o seu agir, muitas vezes, passe de comunicativo à instrumental, devido ao caráter impositivo, como uma verdade inquestionável, com que apresenta o seu modo de pensar e ver o mundo.

A opção proposital pela leitura de textos com *um fundo cristão* (S.38, Ls.507-511) agrava ainda mais a situação, pois a manifestação de qualquer segmento religioso ajuda a manter emudecidas as religiões historicamente excluídas e silenciadas. Por isso, Montoan (2002) diz que cabe ao professor estar “atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as” (MONTTOAN, 2002, p.23). Dessa forma, é possível que haja a reflexão a partir da interação comunicativa entre os alunos e professores.

Numa perspectiva interacional, a utilização de textos em situações de ensino/aprendizagem deve ter como objetivo a compreensão do texto, dialogando, recriando sentidos nele implícitos; deve propiciar o surgimento da coautoria, no momento em que o leitor refaça o percurso do autor, passando, assim, a sujeito do processo de ler (e mesmo ouvir) o texto, e não somente a objeto, receptáculo de informações.

Ao falar sobre a sala de aula como um laboratório, professor Francisco fala sobre a importância de se dar voz aos alunos:

[...] então evidentemente que existe um planejamento, existe uma avaliação, existe procedimentos adequados, mas a gente sabe que a sala de aula é um laboratório. Então, por ela ser um laboratório a gente tá aberto a essas imperfeições, a esses enquadramentos, a esses processos que são permanentemente reavaliados. Então a sala de aula é também a sala dos burburinhos que a gente ouve dos alunos e também dos professores. É um processo dinâmico. Eu acho que é um processo dialético. [...] eu sei que a escola é pra sistematizar o conhecimento, mas nem tudo é escrito. Eu acho que a oralidade é importante; você ouvir o aluno, você ouvir sua opinião. Você ouvir a sua voz; às vezes ele não tem voz lá fora e ele tem na sua sala. Às vezes, na minha aula eu fico lá sentado e mando eles estudarem em grupo e eu ouço muito barulho. Eu acho que isso é uma coisa boa. Então esse barulho pra mim tem um significado especial; não é qualquer barulho; é o barulho de alguém que tá

ali sistematizando o conhecimento de uma forma ou de outra, que tá pensando, que tá nos burburinhos; que estão trocando as suas ideias, suas figurinhas. Eu uso muito esse termo com eles: “Vamos trocar nossas figurinhas do conhecimento?” Então a aula do silêncio eu não gosto. Eu gosto da aula do barulho, da inquietação. Quando eles estão muito calados eu desconfio que esse calar pode ter outro significado porque esses sentidos são polissêmicos, eles são vários. Então quando eles se calam eu até me retraio e pergunto: “Será que tá dando certo?” Alguma coisa tá errada [...] (PROFESSOR FRANCISCO, 2009, Ls.377-437).

4.1.2 - Da relação com os alunos...

De um modo geral, podemos perceber que todos os professores revelam uma visão da relação professor-aluno orientada por abordagens tradicionais; “uma visão empobrecida do ministrador das aulas [...] e simples repassador do conhecimento alheio” (DEMO, 1996, p.47).

Ao falarem mais especificamente de sua relação com os alunos, os professores Francisco (S.40) e Márcia (S.41) lançam mão de metáforas, que revelam diferentes formas de ver os personagens professor e alunos. Vejamos:

Segmento 40: professor Francisco

948. F: BOM a importância é:: do/ da minha relação com os aLUnos
 949. eu/ eu os considero... eu os considero Pedras preciOSAS né...
 950. InacaBAdas mas preciOsas tá certo?
 951. eles ainda precisam ser MUItO poLIIdos né... vamos dizer assim
 /... /
 962. eu os considero mesmo vamos dizer assim... é BRUtos
 963. são BRUtos são inacaBAados mas eles estão aqui pra Isso
 964. eu acho que o papel do professor é poLÍ-Los... né
 965. dá o verniz neceSSÁrio pra sua formação intelectuAL
 /... /
 976. mas eu Acho imporTANte né...
 977. é:: eu acho que é: é uma relaÇÃO... de imporTÂncia fundamenTAL
 978. porque SEM profeSSOR... a escola não eXISTe
 979. sem aluno tamBÉM... eu não vejo esCOla... CERto
 980. eu acho que eles são aprendIzes mesmo né...
 981. que eles TEM/ eles tem que ser moldAdos
 982. eles tem que ser... é:: vamos dizer assim
 983. é:: vamos dizer assim... no BOM senTido
 984. a/ adesTRAdos para o conheciMENTo
 985. mas também não SÓ adesTRAdos...
 986. eles tem que ser... vamos dizer assim/ vamos dizer assim
 987. CONStruídos né... vamos dizer assim TANto pelo profeSSOR
 988. como pelas relaÇÕES que a esCOla se propõe a ter
 989. do ponto de vista de seu projeto poLítico-cultuRAL né?
 990. que não é só o professor... no individuAL que vai CONStruir esse aluno né
 991. porque NÃo eXISTe esse aLUno
 992. esse aluno É: aquele aluno/ é o aluno ideAL

993. que a gente suPÕE que É o aluno né

Segmento 41: professora Márcia

541. M: quando você VÊ essa TRANSformaÇÃO...
 542. você... é aquilo ali eu fiz PARte
 543. pelo menos... eu plantei uma sementinha na/ ali naquela peSSOa
 544. que/ que vigorou em alguma COIsa... e é isso aí
 545. se isso aconteCEU... então eu fico satisFEIta

Segundo Lakoff & Johnson (2002) as metáforas presentes nos discursos dos sujeitos se formam pelas experiências pessoais, emoções e imaginação, e são instrumentos de compreensão do mundo e de si mesmos relacionando-se nesse mundo. Por isso, são consideradas por eles como fenômeno cognitivo. Isso significa dizer que, ao metaforizar, os sujeitos estão refletindo sobre o mundo e tudo que pertence ao mundo, inclusive a própria relação com os outros.

Araujo & Sol (2006) acrescentam que com relação aos professores,

[...] é importante compreendermos que as metáforas não são apenas expressões lingüísticas, mas reflexões sobre as formas como as pessoas conceituam o processo de ensino/aprendizagem. [...] Através delas (os professores) explicitam o significado do que eles pensam e fazem na sala de aula (ARAÚJO & SOL, 2006, p.3).

Algumas modalizações de valor lógico são marcantes no discurso do professor Francisco e remetem ao mundo objetivo e inquestionável: *eles estão aqui pra isso* (S.40, L.963), *certo* (S.40, L.979) e *porque não existe esse aluno* (S.40, L.991). Outras são de valor deôntico-pragmático: *eles tem que ser...* (S.40, Ls.981-987). Assim, o dizer do professor Francisco revela uma visão do papel social do professor como a do *transmissor/controlador* (cf. ARAÚJO & SOL, 2006). Ou seja, na relação o professor é considerado o detentor de todo saber e responsável pela aprendizagem de seus alunos, enquanto os alunos são considerados “*pedras preciosas brutas que precisam ser polidas, moldadas, acabadas*” (S.40, Ls.949-964), embora, mais adiante, na linha 990 (S.40), ele reconheça que “*não é só o professor no individual que vai construir esse aluno*”. Nessa perspectiva, professor Francisco, mesmo explicando que “*é no bom sentido*” (L.983), mas que “*os alunos devem ser adestrados para o conhecimento, construídos*” (Ls.984-987), está delimitando “o papel do aprendiz impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo” (ARAÚJO & SOL, 2006, p.3).

Esse discurso do professor Francisco remete a uma concepção do aluno como alguém que deve ser moldado; alguém destituído de expectativas e desejos em relação ao futuro. É, portanto, um discurso completamente contraditório com a sua afirmação sobre a necessidade de dar voz aos alunos em sala de aula, para que dialogando possam construir o conhecimento.

No dizer da professora Márcia, numa perspectiva biológica, marcada pela expressão modal lógica *se isso aconteceu... então* (S.41, L.545), o sujeito aluno é tomado como um ser passivo, como um recipiente vazio, que deverá ser preenchido pelo conhecimento, *uma sementinha*, depositada pelo professor, cujo papel é, assim, dar-lhe vida. Esta é uma visão que retira o sujeito aluno de sua circunferência social, além de mutilar a sua capacidade de ação no mundo.

As professoras Vitória (S.42) e Jemima (S.43) também revelam suas concepções dos lugares de cada um, professor e aluno, ao se relacionarem no processo ensino/aprendizagem. Vejamos:

Segmento 42: professora Vitória

572. V: a minha relação com eles é uma boa
 573. pelo menos eu tento
 574. que seja uma relação amigável né?
 /... /
 670. e eles se tornaram meus aMigos
 671. ma / de / de de já estarem em outras séries
 672. mas que quando me vê
 673. vem me contar os progre:ssos os fraca:ssos
 /... /
 912. já É uma situação favorável pra aprendizagem quando...
 913. é:: o ambiente em si... professor e aluno
 914. é um ambiente:: confiÁvel
 915. em que você percebe que o / ou / que há uma certa::
 916. interação entre / entre professor e aluno
 917. e eu aprendo MUito com eles e:
 918. e eu acho que isso é bom pra mim
 919. MUito bom pra mim por QUE?
 920. não preciso me estressar
 921. num ambiente desse NÃO tem estresse

Segmento 43: professora Jemima

283. J: porque a gente tá trabalhando com vidas
 284. são pessoas não são coisas não
 285. hoje a gente tem um lado assim... que... uma linha que pensa
 286. a gente ama mais as coisas e usa as pessoas
 287. a gente tem que olhar e aMAR as pessoas

288. às vezes tem aluno que CHEga com PROBLEma
 289. eu NÃO POSSO exigir dele porque::
 /.../
 295. aí eu vou agir do mesmo jeito? não posso né?
 296. eu tenho que ter... ela hoje não pode desenhar
 297. tá com braço ruim... então a gente tem que entender:
 298. mas se olhar como mera instrutora... ‘não ‘cê tem que fazer’
 299. não tal não pode ser assim né?
 300. então eu tenho que OLHAR com outros olhos... huMANos né?
 301. que somos humanos... e se fosse Deus no meu lugar: ?
 302. será que ele ia agir assim? né?
 303. eu li um livro chamado ‘em seus passos que faria Jesus’
 304. então: eu tenho que pensar/ EU tenho que pensar: dessa forma
 305. se bem que às vezes a gente não... DÁ tempo de pensar
 306. a gente age antes de pensar né?
 /.../
 327. no início do ano eu sempre digo assim olha
 328. “vamos conversar logo tudo hoje aqui
 329. tudo que a gente tem que conversar pra gente desenvolver
 330. durante o semestre ou o ano
 331. uma amizade um relacionamento bem legal”

Com modalizações deônticas (S.16, L.46), lógicas (S.42, Ls.670-673 e 915-917), pragmáticas (S.42, Ls.573, 574, 673, 915, 917, 920) e apreciativas (S.16, L.46, S.42, Ls. 572, 912-914 e 918-919), o dizer da professora Vitória concebe o professor como um *amigo* (cf. ARAUJO & SOL, 2006), que se apresenta aos alunos como sustentação para o processo de ensino-aprendizagem, através do compartilhar democrático de ideias e a permanente acessibilidade como garantia de confiança na relação. A representação que faz da relação com os alunos aparece na expressão “*o momento de formar o alicerce*” (S.16, L.46) demonstrando sua percepção da dinamicidade do processo de ensino/aprendizagem e, também, uma prospecção positiva em relação ao futuro. Ou seja, o presente é visto enquanto momento de construção para o futuro. Contudo, a expressão também revela uma visão do aluno como alguém que deve ser construído, moldado, e sugere que um dia esse aluno ficará pronto, acabado, edificado.

Já o dizer da professora Jemima revela a representação de um professor *ajudante/guia*, e também como *mediador* (cf. ARAUJO & SOL, 2006), ou seja, aquele que mostra o caminho, ajudando o aluno na superação dos obstáculos, no sentido de se atingir a aprendizagem de forma mais fácil e participativa. Ela concebe uma relação em que o professor é *o elemento de construção na vida* do aluno (S.35, Ls.155 e 156) e o aluno um objeto a ser moldado, construído para Deus. Com modalizações deônticas (S.43, Ls.286-287 e 295-296) e deôntico-pragmática (S.43, L.297), professora Jemima utiliza, predominantemente, um discurso religioso, e assume que todas as suas ações estão a serviço de Deus.

De Certeau (1994) diz que “o discurso [...] autoriza a produção de um espaço de jogo [...] tornando o espaço habitável” (DE CERTEAU, 1994, p.186). Esse jogo é a própria relação, em que as produções de sentido acabam se tornando coletivas, e legitima a presença do outro. Assim, os espaços podem ser físicos ou subjetivos e se referem às práticas que demarcam limites e aos modos de relações que se estabelecem, inclusive no processo ensino/aprendizagem, quando permitem que as experiências vivenciadas possam vir à tona para serem desveladas pelos sujeitos em interação.

Maturana (2002 [1998]) nos lembra que “a aceitação do outro como legítimo outro não é um sentimento, é um modo de atuar” (MATURANA, 2002 [1998], p.66). Ser legitimado é ser reconhecido em sua singularidade e valorizado em sua pluralidade. Por isso, Scisleski *et al* (2006) diz que o discurso religioso é perigoso, pois revela questões históricas de dominação e tende a reproduzir formas homogêneas e cristalizadas de viver, em que predomina a imobilidade; cristaliza lugares culturais, e, por isso, previamente demarcados para falar, agir, escolher, decidir sobre a própria vida. As relações moldadas pela reprodução do discurso incontestável colocam o aluno à mercê da lógica que quem decide a sua vida é sempre o outro. A ideia da cristalização dos lugares demarcados traz em seu bojo, portanto, a ideia do não reconhecimento do lugar legítimo do aluno na relação, do não reconhecimento da potencialidade emancipatória e de autoria dos sujeitos.

Com tudo que acabamos de expor e, somente com os dados colhidos nas entrevistas, resumidamente, podemos dizer que os discursos das professoras Vitória e Márcia tendem, predominantemente, para um agir comunicativo. Segundo os dados analisados, e sem registrarmos os momentos de aula para efeito de análise, acreditamos que o professor Francisco favoreça um ambiente de diálogo e troca entre os alunos, mas mantém-se isento desse momento, distanciando-se e colocando-se apenas como observador do grupo. Percebe-se isso quando ele fala dos burburinhos que se constroem dentro de sala de aula e afirma: “[...] às vezes na minha aula eu fico lá sentado e mando eles estudarem em grupo e eu ouço muito barulho. Eu acho que isso é uma coisa boa. Então esse barulho pra mim tem um significado especial [...]” (F. Ls.415-418).

Quanto à professora Jemima, não podemos afirmar que em seu discurso prevaleça o agir comunicativo, mas temos que levar em conta o depoimento de uma das alunas entrevistadas, no que diz respeito aos valores que os professores transmitem para os alunos, além daqueles relacionados aos conteúdos das disciplinas. Vejamos na citação abaixo:

[eles] transmitem a matéria viver. Viver assim... princípios fundamentais da vida, por serem mais experientes passam isso pra gente. Sempre conversam, levam... Tem uma professora que leva uma estorinha com lição de moral no final; aí conta pra gente; aí ela: “gente não se ofendam; não é pra vocês, mas caso vocês queiram captar essa mensagem, fiquem à vontade”. Aí ela conta a estorinha, conversa com a gente e sempre com uma lição de moral, nossa idade, respeito, educação. Eu acho isso importante e muito bonito também por parte dos professores (ANDREZA, 2009, Ls.244-266).

4.1.3 - Da profissão em sua vida...

Uma das perguntas do questionário é *“Qual a importância de sua profissão em sua vida?”* e a maioria dos professores revelou que a profissão representa o seu meio de subsistência. Vejamos:

Professora Vitória: *“É minha forma de sobreviver. Não sei se saberia fazer outra coisa. Gosto de estar estudando. Portanto, minha profissão faz parte da minha vida.”*

Professor Francisco: *“Minha profissão é meu pão de cada dia; é tudo na minha vida. Sem ela não seria o que sou e nem teria dignidade para viver.”*

Professora Jemima: *“Existe a profissão (no caso engenheira civil) e a função professora na minha área - área de construção civil. Ambas as situações são por mim entendidas como dadas por Deus, daí considerá-las muito, muito importantes. Me sinto realizada, me sustento, tenho espaço para transmitir tanto os conteúdos técnicos como compartilhar experiências que Deus tem proporcionado.”*

Professora Márcia: *“A minha profissão é o resultado de uma escolha que fiz ainda na adolescência e não me arrependo. É a partir dela que posso tornar a vida das outras pessoas um pouco melhor.”*

Como podemos ver, todos os professores se reconhecem enquanto pessoas através de sua profissão. Ou seja, o fazer implicado na profissão de professor dá sentido às suas vidas, e, podemos dizer, faz com que eles tenham confiança na vida e no futuro. As professoras Márcia e Jemima, percebem-se como sujeitos coletivos, que estão se constituindo junto com

outros sujeitos, à medida que contribuem com a sua profissão para a existência de todos (cf. WALLON, 1938 apud BRONCKART, 2008).

É interessante que, nesse momento, a professora Jemima afirma que a sua profissão é engenheira civil; ou seja, como ela se reconhece no mundo, e a docência é somente uma função de sua profissão, com a qual ela pode, de fato, compartilhar as experiências que Deus lhe tem proporcionado. Portanto, essa é realmente uma ação consciente e planejada em sua atividade docente.

4.2 - O que dizem os alunos?

A fim de que os propósitos teóricos desse estudo se cumpram, precisamos agora abordar os dizeres dos alunos. Para tanto, nosso foco não mais serão as modalizações presentes em seus textos-discursos, uma vez que a apreensão do tipo de agir dos professores (se instrumental ou comunicativo) é possível pela identificação das modalizações presentes em seus textos, mas também pela análise do que os alunos dizem.

Assim, lembremos que buscamos nos discursos dos alunos, os efeitos dos discursos dos professores, no que diz respeito à representação do futuro, bem como à confiança em si mesmo e na vida, que, a nosso ver, os alunos desenvolvem a partir da relação de confiança que estabelecem com os seus professores.

Ao analisarmos os conteúdos proposicionais dos textos dos alunos, podemos observar que a singularidade está à flor da pele, disponível para relacionar-se. Os alunos manifestam-se livremente, sem a preocupação em corresponder ao modelo esperado pela instituição, o que nos leva a considerar, de antemão, que existe uma relação de confiança já construída entre esses alunos e a própria instituição.

4.2.1 - Da confiança nos professores...

Pensar na confiança no ambiente escolar é pensar na qualidade dos laços que se formam entre quem ensina e quem aprende, ou melhor, entre quem aprende com quem. Quando perguntamos diretamente aos alunos: “*Você confia em seus professores?*”, podemos perceber que, para alguns alunos, essa confiança é determinada diretamente pela relação que se estabelece entre os dois, pela via do conhecimento. Vejamos, por exemplo, o que dizem Wylliane e Felipe:

Segmento 44: Wylliane (aluna do 1º ano)

165. **P:** você conFIA em seus professores?
166. **W:** não em todos
167. **P:** humhum
168. **W:** em muitos sim mas não em todos
169. **P:** e NEsses que você conFia
170. a QUE que você atribui essa confiança?
171. por que você confia? A que que você atribui?
172. **W:** muitos assim:: nas/ na confiança que eles passam
173. ao ensinar ao falar
174. **P:** humhum
175. **W:** ao interagir com a gente
176. **P:** humhum
177. **W:** acho que nisso na grande maioria assim...
178. **P:** humhum
179. Como é que você Acha que o professor
180. POde transmitir essa confiança pros alunos?
181. Como que você acha que ele pode transmitir?
182. **W:** NIso que eu falei também...
183. você::... passando confiança na/ ao que fala:r
184. ao que for ensinando
185. ao que for conversando com o aluno
186. **P:** hum:
187. **W:** eu acho que isso principalmente
188. que no caso é o que EU acho
189. que eu sinto
190. **P:** deixa eu ver se eu entendi
191. na forma como ele DÁ AUla
192. se ele dá aula de uma forma [seGUra
193. **W:** [isso
194. **P:** na forma que ele PAssa
195. aí você sente confiança nele?
196. **W:** eu/ sinto
197. **P:** entendi

Segmento 45: Felipe (aluno do 4º ano)

249. **P:** você conFIA nos seus professores?
250. **F:** conFIO... na maior parte:
251. assim... é na instituição os professores são bem graduados
252. enTÃO... todos eles tem um conheciMENto amplo
253. do assunto que eles lecionam
254. ALguns não conseguem passar isso com TANTa... AFIRmação
255. **P:** humhum
256. **F:** mas a gente sabe que ele tem aquele conhecimento teórico
257. e é um cara que se a gente chega pra tirar uma dúvida
258. ele vai conseguir a maior parte das vezes
259. ele vai conseGUIR Suprir ela... a dúvida
260. **P:** humhum
261. a que que você atribui essa confiança?
262. só:: ao conheciMENto da/ do que ele tá passando pra você
263. ou mais alguma coisa?
264. **F:** a maior parte assim/ alguns profeSSOres
265. é a ideia de/ de Título
266. de ser mestres/ alGUNS professores são MESTres douTOres

267. então é um cara que em título em consegue
268. e:: ((rindo)) assim pela relação do profeSSOR
269. tem uns que tem uma relação assim que
270. você sabe assim que é o cara que ((rindo))
271. ele PAssa mais confiança
272. P: hanhan entendi
273. e o que que você acha que ele pode fazer
274. pra transmiTIR essa confiança pros alunos?
275. como que você acha que ele conSEgue isso?
276. F: depende da diDÁtica mesmo de ensino
277. não é aquele professor que traz um Livro pra aula lá
278. e fica copi/ lendo e copiando do livro
279. é a didática de ensino do professor
280. tem professor que CHEga e um coneciMENTo:
281. vamos dizer assim na caBEça e vai lá e:: passa
282. consegue explaNAR abre Mais pra gente pergunTAR
283. pra você joGAR um desafio
284. na parte da gente que é eXAtas
285. às vezes a gente chega e JOga um desafio pro professor
286. P: hanhan
287. F: “não professor tem uma ponte assim está em área e tal”
288. aí tem professor que conSEgue sair disso
289. tem professor que traz um livro e vai dizer
290. “ah: tem que olhar em algum lugar pra poder ter dizer depois”
291. P: hanhan
292. F: então é bem nisso é da diNÂMica de ensino do professor
293. P: hanhan

Nos segmentos acima, podemos perceber que os dois alunos associam confiança a domínio de conhecimento teórico. Felipe (S.45) chega a falar na *didática de ensino do professor* e na formação e titulação dos *mestres e doutores* (L.266) como algo relevante para ele. Wylliane (S.44) também valoriza a forma com que o professor passa o conteúdo, “*ensinando e conversando com o aluno*” (Ls.183-185).

Vemos, assim, que na relação professor-aluno, para alguns alunos, o acesso ao conhecimento se dá na mesma via do conhecimento acerca daquele que tem legitimadamente o poder de lhe desvelar o mundo, muitas vezes, inclusive, sentido como incerto e secreto. Isto significa dizer que é preciso existir conhecimento para existir a relação entre os dois. E o conhecimento baseia-se na confiança de que ninguém será enganado. Por isso, para Simmel (1939), o conhecimento não é lógico somente. É constituído de um arsenal de sentimentos e sensações que estão presentes quando um sujeito conhece o outro. Esses sentimentos vão sendo construídos na relação de afetividade, a partir das atitudes dos professores em sala de aula. É o que nos dizem alguns alunos:

Segmento 46: Taylor (aluno do 1º ano)

143. você conFIA nos seus professores?

144. **TL:** em alguns SIM em outros NÃO
 146. **P:** e você acha que essa confiança se deve a QUE?
 147. a que que você atribui essa confiança?
 148. **TL:** talvez:: a forma dele agir:
 149. de algum professor agir po/ possa ser::... digamos
 150. eu posso julgar: que não foi boa essa atitude dele entende?
 151. **P:** sei
 152. **TL:** e:: é Basicamente isso
 /.../
 154. e como é que você Acha que o professor POde transmitir
 155. essa confiança pro aluno?
 156. **TL:** através das/ de/ das... opiniões que ele possa lhe da:r
 157. de/ da AULA no decorrer da Aula mesmo
 158. por exemplo... vai chamar a atenção de um alu:no ou dar... um conSELho
 159. digamos que a sala tá:: bagunÇANDO
 160. aí ele vai dá um toque pra sala
 161. não ser tão GROsso nos/ é...
 162. tudo bem que às vezes a pessoa se estressa né?
 163. MAS assim... ter paciÊNCIA pelo menos
 164. agir de/ de uma forma/ de forma sensata pra num::
 /.../
 166. exPOR também que alguns professores às vezes fazem isso

Taylor (S.46) afirma que o maneira de agir e reagir do professor dentro de sala é a condição para que deposite a sua confiança nele. Ele fala da importância do conteúdo e da forma como o professor se expressa, de modo a não expor o aluno diante de todos, o que representaria a quebra na confiança investida, ou o sentimento de ser enganado pelo professor. Andreza também fala das atitudes do professor. Vejamos:

Segmento 47: Andreza (aluna do 1º ano)

204. e você confia em seus professores?
 205. **A:** alguns:... a MAioria
 208. **P:** e a que que você atribui essa confiança?
 209. **A:** pela Ética deles em sala de aula
 210. pelas atiTudes
 211. **P:** humhum
 212. **A:** NÃO/ NEM SEMpre pelo que eles falam
 213. porque:: ((rindo)) todo mundo fala alguma coisa de vez em quando assim...
 214. MAS... pela SOMa de todas as atitudes/ todas as atitudes em sala de aula
 215. são professores exceLENTes muito bons mesmo
 215. como:: acho que:: assim... os professores que eu tive aqui
 216. eu num::: vou esquecer nenhum do/ dos que::
 217. são assim realmente confiáveis dos que são profeSSOres mesmo
 /.../
 224. **A:** aSSIm pelas atitudes e ao longo do tempo
 225. acho QUE:... por exemplo UM Ano
 226. durante um ano acho que quando chegar no primeiro seMESTre
 227. já DÁ prá: PERceber se aquele professor é confiável
 228. dá pra você:: chegar pro professor e perguntar uma coisa assim:
 229. mais particuLAR ou: pedi um conselho alguma coisa DO tipo
 230. **P:** hum::
 231. **A:** acho que pelas atitudes dele em SALa de aula durante UM tempo

232. acho que primeiro assim::
 233. **P**: a confiança precisa de TEMpo pra ser construída...
 234. **A**: no meu ponto de vista SIM
 235. **P**: humhum
 236. **A**: eu não acredito que de uma hora assim pra outra durante uma semana
 237. o aluno tenha confiança no professor não
 238. A não ser que ele conheça o professor de muito tempo

Segundo Andreza (S.47), confiança está ligada à *ética*, que ela traz quase como sinônimo da soma das atitudes do professor em sala de aula, que também permitem ao aluno confiar ou não nesse professor. Interessante que ela insinua que aquilo que o professor fala nem sempre pode ter a mesma importância que suas atitudes, através de uma frase inconclusa “*nem sempre pelo que eles falam porque todo mundo fala alguma coisa de vez em quando assim...*” (Ls.212-213), e, ao mesmo tempo ela valoriza “*a matéria viver*” (A. L.244), na qual, segundo ela, os professores conversam e transmitem princípios fundamentais da vida. Dessa forma, Andreza parece estar sempre atenta às atitudes e ao comportamento do professor, buscando uma coerência, e, a partir desse referencial, ela avalia se pode ou não confiar nele. Contudo, a aluna revela-se bastante influenciável pelo que os professores falam: “[...] *do nada eles chegam, falam, conversam, contam experiências próprias deles. Eu acho isso importante. Isso acontece muito, sabe?*” (ANDREZA, Ls.269-273).

No que se referem à interação professor-aluno, Coll e Solé (1996) destacam que a maioria das pesquisas apoia-se tanto no conhecimento construído pelos alunos no decorrer da aprendizagem, bem como, no fato de os alunos construírem realmente significados sobre os conteúdos, e os constroem, graças à própria relação que estabelecem com o professor. Estas relações não são pautadas somente pelas ações que um dirige ao outro, mas também pelas representações mútuas, ou seja, pelas ideias que um tem do outro, que determinam o processo ensino/aprendizagem em sua totalidade.

O segmento abaixo traz a aluna Myrlla falando sobre isso muito claramente. Vejamos:

Segmento 48: Myrlla (aluna do 1º ano)

215. **P**: e você conFIA em seus professores?
 216. **MY**: Olha DEpende dess/ da palavra confiar nessa PERgunta
 217. **P**: por que? Como é que você entende a palavra confiar?
 218. **MY**: não porque acho que confiar é uma palavra mui/ é:::
 219. essa per/ essa palavra é muito COMplexa
 220. porque::: Tipo tem um cerTO/ tem vários tipos de confiança
 /.../
 222. **MY**: a confiança que eu tenho na minha mãe eu não TENho num professor
 /.../

224. a confiança que eu tenho no meu PAI na minha irmã
 225. numa pessoa da minha família
 226. não É a que eu tenho num professor porque
 227. quer queira quer NÃO... eu NÃO SEI quem É:
 228. quem são eles de verDAde
 229. mas eu digo assim: conFIAR em termos de:
 230. “ah: eu tenho um trabalho pra faZER
 231. eu sei que eu POsso confiARno fulaninho
 232. porque o fulaninho vai me ajudar
 /.... /
 235. é um professor excelente ele vai tá disposto a me ajudar”
 236. aí nesse termo aí... eu/ eu TENho confiança
 237. NÃO com TODos mas com/ a maioria deles eu tenho essa confiança sim
 238. de dizer “ah eu vou contar com ele que ele vai me ajudar”
 239. P: humhum então você/ a que que você atriBUi essa confiança
 240. que você SENTE na relação?
 241. MY: eu acho que::.... a PESSOa que o professor passa a ser/ passa a ser
 242. em sala de aula
 243. quando eLE: é mais aberto ao diálogo
 244. que ele mostra que ele lhe aJUda
 245. aTÉ no dia a dia mesmo assim...
 246. você tá com um exercício pra fazer e você sente dificultDAde
 247. e o professor tá lá PRONto pra lhe ajudar
 248. acho que como qualQUER outra coisa
 249. ele também estaria pronto pra lhe ajudar em termos de::
 250. em termos esCOLAR curricular
 251. acho que ele ia estar disposto a qualquer coisa

Podemos perceber que, ao categorizar a confiança *em vários tipos* (L.220), de acordo com a convivência e vínculo entre as pessoas, a aluna tem a percepção clara da complexidade das relações intersubjetivas, nas quais o sentimento de confiança está imbricado. Myrlla já aprendeu que as pessoas constroem uma relação de dependência, de necessidade mútua entre elas, no cotidiano, na forma como se revelam umas às outras. Ela revela a sua expectativa de que o professor pode retribuir a confiança por ela depositada (cf. CAILLÉ, 1998), pela via do cumprimento de seu próprio trabalho no dia-a-dia. Ela tem certeza que alguns professores são capazes de cumprir com o que se espera deles enquanto profissionais. Na Linha 243, Myrlla ressalta que o professor tem que ser aberto ao diálogo para que a confiança possa existir. Ela já percebeu que a confiança é mútua, é sentimento trocado, e que “*o professor demonstra isso através de uma liberdade que ele dá ou não ao aluno; se ele não der essa liberdade, você realmente não se manifesta com liberdade pra ele*” (Ls.275-278).

O aluno Guiga, do quarto ano, também fala da confiança condicionada pelo tipo de relação que se estabelece. Vamos ver o que diz:

Segmento 49: Guiga (aluno do 4º ano)

308. **P:** e você cons/ conFIA nos seus professores?
 309. **G:** ((silêncio)) DEpende depende
 /... /
 311. porque:: um professor que é extrema/ extremamente profissioNAL
 312. você não tem nenhuma relaÇÃO a qual... você:: confiAR entendeu?
 314. você:: você literalmente NÃO TEM nenhuma relação com o professor
 315. Agora:: o professor que fala dos seus problemas pros alunos
 316. fala que: tem um relacionamento maior com os alunos
 317. aí voCÊ como aluno também retribui isso
 318. às vezes 'cê fala os seus problemas pro professor
 319. “profeSSOR tô muito atareFado tô muito não sei o QUE”
 /... /
 321. aí acho que com esse tipo de professor
 322. DÁ pra ter algum tipo de confiança
 323. Na verdade dá pra ter um relacionaMENTo
 324. confiança já é OUTro estágio entendeu?
 325. **P:** AH:: que intereSSANte isso
 326. **G:** pois é
 327. **P:** você acha que confiança é um outro estágio do relacionamento?
 328. **G:** É: primeiro...
 329. **P:** me explica isso
 330. **G:** primeiro tem que ter alGUMA relação entre professor e aluno
 /... /
 332. **G:** não adianta ser aquela relação profissional
 333. E DEPOIS essa relação/ depois de TER essa relação
 334. aí que pode/ que possa haver alguma confiança entre aluno e professor entendeu?
 335. **P:** AH:: tá hanhan entendi
 336. e À QUE que você atribui a confiança que você sentiu
 337. em alguns professores não em todos mas à que que você atribui essa confiança?
 338. ((silêncio))
 339. **P:** 'cê já falou que/ que o professor conVERsa conta da vida dele
 340. Da vida pessoAL
 341. **G:** hum::
 342. **P:** que isso é UM fator né?
 343. **G:** isso é um fator
 344. **P:** TEM mais alguma coisa que voCÊ atribui essa confiança?
 345. **G:** A:: o professor ser:: entenDER os problemas dos alunos

Podemos perceber que para Guiga a confiança só é possível pela via afetiva, que pertence a outro estágio do relacionamento, em que o professor sai do personagem de *extremamente profissional* (L.311) e se revela humano para os alunos; um professor que se despe: “*um professor que fala de seus problemas pros alunos*” (L.315). Ou seja, para ele, a confiança é um estágio do relacionamento que só se alcança quando o professor revela outros aspectos de si mesmo, além daqueles referentes ao trabalho docente; quando o professor consegue revelar a sua humanidade. Dessa forma, fica claro que para Guiga a confiança é um processo de construção entre sujeitos (cf. COVEY, 2008).

O seu dizer deixa claro para nós que as interações entre professor e alunos não podem ser reduzidas ao processo cognitivo de construção do conhecimento, pois envolvem

dimensões afetivas e motivacionais. Cabe ao professor, no processo de interação verbal, fazer a mediação competente e crítica entre conhecimentos e alunos, proporcionando-lhes a apropriação ativa do conhecimento. Mas cabe a ele também, abrir um canal que possibilite a manifestação do afeto, porque os seres humanos são movidos pelo afeto. Somente assim, pode-se realmente possibilitar o desenvolvimento da compreensão; do olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo. Somente assim a confiança no outro pode se desenvolver.

Vejamos, no segmento abaixo, como o mesmo aluno nos revela isso, em outro momento de sua fala:

Segmento 50: aluno Guiga (aluno do 4º ano)

121. **P:** é:: e a relação com os professores
122. como é que foi nesses quatro a:nos?
123. como é que você se vê nessa relação com os professores?
124. **G:** bom... teve experiências boas e experiências ruins
125. teve professor que era / vinha pra aula
126. escrevia no quadro explicava tudo no quadro
127. e ia embora entendeu?
128. **P:** humhum
129. **G:** pra / num falava nada
130. acho que é impoSSÍvel
131. um professor bom fazer isso entendeu?
132. um professor BOM realmente
133. ele tem que no Mínimo
134. ter algum envolvimento com o aluno
135. nem que seja / sei lá desabafar as magoas
136. é: / hum: por exemplo... teve um professor que
137. falava da mulher pra gen:te... do filhos
138. acho intere / interessan:te né?
139. **P:** da vida pessoal dele ?
140. **G:** da vida pessoal dele
141. **P:** hanhan
142. **G:** aí conquistava a confiança dos alunos
143. conquistava / e até o interesse mais né?
144. **P:** humhum
145. **G:** porque no meio da aula você lá
146. todo mundo cansado segunda-feira de tarde
147. pra ir todo mundo exausto num querendo assistir aula
148. aí o professor vai escreve no quaro e vai embora
149. isso é hoRRÍvel né?
150. **P:** hanhan

O aluno Guiga está dizendo que a confiança, especialmente entre professores e alunos, passa pelo diálogo, pela troca de experiências, ao partilharem a condição de humanos e os fenômenos que a determinam. Ao achar *interessante* que o professor fale de sua vida pessoal (L.138), Guiga está dizendo que os alunos precisam que o professor crie esta aproximação, porque os alunos necessitam confiar nele. Assim, em seu discurso, o aluno traz

uma representação da confiança como um *médium*, que se faz necessário para “*conquistar o interesse dos alunos*” e assim, abrir o caminho, o espaço não só da aprendizagem acadêmica, mas de todas as aprendizagens complexas do mundo (cf. BARROS, 2006).

De acordo com Erikson (1972), das fases anteriores de seu desenvolvimento, o jovem adolescente traz consigo a necessidade de confiança em si e nos outros. Esta necessidade nessa fase se exacerba, e ele busca identificações com quem sinta confiança, ao mesmo tempo em que teme a atitude ou comprometimentos pelo excesso de confiança, e dessa maneira, ele manifesta sua necessidade de desconfiança. Afinal, a incerteza traz em si a possibilidade do novo; da criação e da invenção de novas formas. A incerteza induz a necessidade de busca pelo outro, como forma de trocar perspectivas e soluções.

No segmento abaixo, podemos ver a representação que o aluno Paulo tem da confiança em seus professores.

Segmento 51: aluno Paulo (aluno do 4º ano)

112. **P:** você confia... em seus professores?
113. **PL:** não ((sorrindo))
114. **P:** nenhuzinho?
115. **PL:** ((rindo)) nã::o: porque assim...
116. eu confiava no tempo de: de *tia* vamos dizer assim
117. quando a gente é criança **MA:s** aGOra
118. a gente tem um convívio **TÃo** professor
119. tratado por eles tão formal assim...
120. aí: ‘cê tá com professor só naquela ho:ra mesmo
121. que fica:... até difícil ter esse: / essa confiança
122. com professor em certos termos
123. **P:** o que que você acha que é necessário
124. pra ter essa confiança com professor?
125. **PL:** não sei... talvez o convívio assim
126. o professor também... porque tem professores que::
127. bus:cam **MAis** assim...conversar com os alu:nos e: interagir::
128. não só aquela: coisa que “vim passar esse assunto tal
129. e acabou” entendeu?
130. **P:** humhum
131. **PL:** tenta buscar um pouco mais... ir além
132. aí fica mais fácil ter esse convívio assim... certa confiança
133. mas: tem professor que dá muito uma de robótica
134. vai... ensina e acabou pode embora entendeu
135. **PL:** aí: fica difícil de você ter essa [confiança
136. **P:** [humhum... humhum

A confiança e a desconfiança aparecem juntas no dizer do aluno Paulo. Ele traz o sentimento associado a uma idade específica “*no tempo de tia [...] quando a gente é criança*” (Ls.116-117), como se, somente nesta idade, precisássemos da confiança. Mas, logo

em seguida, ele explica que a confiança depende da interação entre professores e alunos; na qualidade do *convívio* que o professor se dispuser a estabelecer com os alunos. Ele traz explicitamente o diálogo como mediador nesse convívio. “[...] *tem professores que buscam mais conversar com os alunos e interagir*” (Ls.126-127). E, já no final do segmento, podemos ver que ele já admite a possibilidade de confiar um pouco, “*certa confiança*” (L.132), condicionada ao que ele chama de “*tentar buscar um pouco mais, ir além*” (L.131).

A seguir, no segmento 52, mostramos como o aluno Tiago representa a confiança que sente em seus professores:

Segmento 52: Tiago (aluno do 4º ano)

186. **P:** humhum e você conFIA assim na:: nos seus professores?
187. **T:** é:: em que senTido de confiança?
188. **P:** no sentido de você:: o que ele FAla
189. de você poder contar com Ele
190. de você acrediTAR naquilo que ele FAla
191. confiANça... a confiança é um conceito que ela varia muito
192. de pessoa pra pessoa né?
193. **T:** é
194. **P:** confiança de você ver nele uma pessoa que você possa confiAR
195. **T:** bem é:: num confio em TUdo que os professores DIzem
196. de um tempo pra cá assim eu:: até acho que eu desconFIEI de muita coisa
197. **P:** humhum
198. **T:** procuro saber se é verDAde mesmo
199. **P:** ((rindo))
200. **T:** coisas que eles expliCAM coisas que eles falam de si MESmos
201. **P:** hum::
202. **T:** desconfio disso MAS ao MESmo tempo confio assim::
203. que às vezes se eu preciSAR... ele pode me ajudar
204. do jeito que:: do jeito que:: DER pra ele
205. **P:** hum::
206. **T:** não confiança de entreGAR TUdo
207. mas pelo menos de:: alguma coisa
208. alguma coisa BOa que ele possa me passar
209. **P:** entendo
210. quer dizer você Acha... que como peSSOA
211. ele tem alguma coisa boa pra te passar...
212. **T:** é
213. **P:** essa confiança você tem?
214. **T:** hanhan
215. **P:** hum: TÁ
216. **T:** NÃO com TODos os professores

Vemos que Tiago fala da confiança e da desconfiança como sentimentos misturados. Ao mesmo tempo em que o aluno desconfia do dizer do professor, ele tem certeza de sua ajuda caso precise, num tempo futuro, incerto e imprevisível; ele sabe que pode contar com o professor. Esta parece ser uma declaração espontânea de uma confiança que nasceu no compartilhar diário. Tiago já criou uma expectativa de que alguns, *não todos os*

professores, tenham alguma coisa boa para passar para ele. Assim, parece que ele vivencia a confiança como uma expectativa segura no futuro (cf. FUKUYAMA, 1996). Quando perguntado a que atribui essa confiança, ele acrescenta: “ao respeito que eles sentem por mim e às vezes ao conhecimento deles também que eu respeito muito isso, alguém que saiba muito, eu acho por ser naturalmente uma pessoa vivida, mais experiente” (T. Ls.219-224).

Podemos resumir as diversas formas dos alunos representarem o sentimento de confiança nos professores, da seguinte maneira:



Figura 02: O sentimento de confiança nos professores de acordo com os alunos entrevistados

4.2.2 - Do futuro... Da vida...

Podemos perceber que ao responderem a pergunta “*Quando você ouve a palavra futuro o que primeiro vem a sua cabeça?*”, os alunos, independentemente se do 1º ou do 4º anos, todos falaram de trabalho, realização através de uma profissão, mercado de trabalho e preparação para o mundo profissional através da educação. Contudo, a forma como cada um representa esse futuro e o mundo profissional vai depender das vivências pessoais, familiares, e também, da forma como o aluno vivencia as relações dentro da escola e como experimenta o sentimento de confiança na intersubjetividade, especialmente com os professores. Vejamos como fala Felipe:

Segmento 53: aluno Felipe (aluno do 4º ano)

46. P: e assim... quando você ouve a palavra FUTUro
 47. o que que primeiro vem a sua cabeça?
 48. F: ((silêncio)) é difícil
 49. tipo:: futuro breve é faculDAde né?
 50. fazer a faculdade agora de engenharia de produÇÃo e:
 51. a/ a/ acho que futuro por enquanto é faculdade mesmo
 52. P: e que que você esPEra com essa faculdade?
 53. F: ((silêncio)) a ideia de parar de estudar você nunca para né?
 54. você vem/ sempre continua::
 55. o estudo é uma coisa contínua né?
 56. P: humhum
 57. F: a ideia de colher os frutos da faculDAde
 58. eu não sei em quanto tempo vou conseguir isso

Felipe sabe que o futuro é incerto, *difícil* até mesmo de supor; o máximo que ele consegue imaginar é o *futuro breve*, a faculdade que deseja cursar. Contudo, uma coisa Felipe sabe: o futuro é tempo de *colher os frutos* do presente, mesmo que ele não possa prever em quanto tempo vai conseguir isso. Quando Felipe diz que **“a ideia de parar de estudar, você nunca pára; você sempre continua; o estudo é uma coisa contínua”** (Ls. 53-55), vemos aqui rastros do discurso da professora Vitória: **“[...] a gente tá sempre aprendendo, construindo; o conhecimento é infinito, a gente só vai adicionando, remodelando; mas na verdade é sempre uma construção”** (V. Ls.287-290).

Em outro momento, ao falar sobre sua dificuldade em ser pontual, Felipe deixa clara a sua representação do mundo:

Segmento 54: Felipe (aluno do 4º ano)

162. P: SEI... você tem consciência que tem que muDAR isso tem que melhoRAR
 163. F: tem que melhorar exato pra enfrentar de verDAde o mun/
 164. o mercado de trabalho... porque: até a chefe fala lá
 165. “uma coisa é ser estagiÁRIO pode: vaciLAR dar uma erraDINha e tal
 166. outra coisa é você ser funcionário da emPREsa MESmo
 167. que aí você não pode errar você tem que cumprir mais as ideias”

Assim, vemos que em seu dizer, o futuro também é tempo de enfrentar o mundo, o mercado de trabalho; um tempo em que não poderá mais errar, pois será um profissional de verdade. Se retomarmos as falas das professoras Márcia (S.24) e Jemima (S.36) podemos perceber a presença do mesmo discurso de enfrentamento ao mundo e de sua ação como uma preparação para esse futuro. Vamos conferir: **“[...] Eu procuro orientá-los não apenas para o mundo profissional, mas para o mundo que eles vão enfrentar.”** (S. 24, MÁRCIA, Ls.271-

273) e “[...] pelo menos eu tinha um professor que falava muito isso ‘oh... **vocês vão enfrentar um mundo cão**’” (S. 36, JEMIMA, Ls.704-705).

Vemos assim, que as palavras das professoras ecoam no discurso do aluno Felipe. Isso nos faz lembrar o que diz Bakhtin (1997):

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 1997, p. 203).

No trecho abaixo, podemos perceber como a confiança, construída ao longo de quatro anos, com um professor de uma disciplina de área técnica, manifesta-se na fala do aluno Felipe.

Segmento 55: aluno Felipe (aluno do 4º ano)

352. **P:** e assim:: algum professor nestes quatro anos que você tá aqui
 353. ou:: em algum momento anterior / anteriormente a esses quatro anos
 354. já falou alguma coisa pra você... que você tenha guardado isso como uma lição de vida
 355. que você se lembre?
 356. **F:** ((pausa bem longa – Felipe se esforça para lembrar de algo))
 357. a / agora assim não vem nada muito forte
 358. **P:** às vezes não necessariamente para você
 359. **F:** humhum
 360. **P:** assim... falando conversando na turma e tenha falado alguma
 361. coisa e aquilo você... **HUM:::**
 362. **F:** assim isso não vem muito forte de:: de / de pensamento **MAs**
 363. é: o professor de tecnologia dos materiAis falou que
 364. assim que falou da faculdade teve um desafio **BEM:** grande
 365. que era construir uma ponte
 366. **P:** uAu
 367. **F:** o cara tinha recém saído da faculdade pega uma ponte
 368. e: e jogaram na mão dele e disseram
 369. “não... tu / tu se formou tu resolve”
 370. isso foi interessante pensar porque: assim...
 371. **P**Ode acontecer com a gente também
 372. assim que sair da faculdade o cara jogar
 373. um problema **GRAN**de e você ter que resolver
 374. e: assim... ele foi mostran:do que ele teve que buscar conhecimen:to
 375. perguntar a mais gente e tal:
 376. essa ideia foi / foi interessante assim...
 377. com relação ao:
 378. **P:** humhum:: como que ele agiu nessa situação...
 379. **F:** e com relação / que é uma situação
 380. que pode chegar na vida da gente
 381. acaba de sair da faculdade com um monte de conhecimento na cabeça
 382. e se jogado um / um problema prático entendeu? que num::
 383. **P:** entendi e como você ia resolver? ia agir nesse momento? ((sorrindo))
 384. **F:** é complicado... acho ((rindo)) que ia ter que voltar /

385. recorrer ao professor aqui bater na porta dele
 386. “professor me ajuda lá” ((rindo muito)) “tô perdido” ((rindo ainda))
 387. P: ((rindo bastante)) “como é que você fez?”
 388. F: é:: é bem por aí:
 389. P: você acha que você teria essa liberdade de procurar um professor
 390. depois de formado?
 391. F: te/ acho que:: tem uns professores que sim
 392. P: hum::
 393. F: que não teria nenhum problema de / de
 394. de acolHER realmente
 395. não... “vamos ver aqui vamos sentar aqui::
 396. vamos tentar discutir e tentar resolver”
 397. acho que tem alguns professores na instituição
 398. que realmente acolheriam
 399. P: legal

Embora Felipe considere que o mundo deva ser enfrentado, também a expectativa de seu porvir profissional aparece explicitamente alicerçada na confiança do vínculo tecido com o professor, a tal ponto, que ele tem para si a certeza de que, se um dia, mesmo depois de formado, precisar do professor numa ajuda profissional, pode procurá-lo que será acolhido. A certeza é tão forte que ele traz a sua representação da reação do professor, de sua resposta, enfim, de como o professor falaria com ele na situação cogitada: “*vamos ver aqui, vamos sentar aqui, vamos tentar discutir e tentar resolver*” (Ls.395-396).

Podemos perceber, ainda, que o aluno Felipe dá ênfase ao que ele considera *interessante*; isto é, a possibilidade de que um desafio profissional muito grande aconteça com qualquer um: “*pode acontecer com a gente também*” (L.371) e ele repete, “*pode chegar na vida da gente*” (L.380). O *interessante* aqui representa a tomada de consciência da responsabilidade no mundo do trabalho, e vem carregado de uma expectativa que ele sente com relação ao seu próprio futuro. *Interessante* pode representar também o receio de, logo ao sair do curso, não estar ainda bem preparado para enfrentar os *desafios* do mundo profissional. Ele representa esse receio mais explicitamente em “*tô perdido*” (L.386). De qualquer maneira, o futuro parece aos olhos de Felipe como algo assim *interessante*.

A aluna Andreza também fala do futuro ligado à educação do presente. Vejamos no segmento abaixo:

Segmento 56: Andreza (aluna do 1º ano)

24. P: e... quando você ouve a palavra FUturo
 25. que/ que primeiro vem a sua cabeça?
 26. A: a primeira coiSA... que vem a minha cabeça
 27. é uma palavra só... escola
 28. P: hum:
 29. A: que tá relacionado com estu:do com aprenDER

30. com se prepaRAR
31. a primeira coisa que vem a minha cabeça é escola
32. que eu acredito que é o/ é o lugar onde você
33. se prepara... é o Único lugar onde você se prepara pra o futuro

A aluna fala de um futuro condicionado a uma preparação que, em sua concepção, só a escola pode dar: “[...] *hoje em dia tá muito concorrido, tá muito disputado o mercado de trabalho, tá bem exigente... (o jovem) tem que ser o melhor impossível prá entrar [...] estudar muito também, se preparar... curso, todos os cursos possíveis [...]*” (A. Ls.39-48).

Quando questionada diretamente sobre um possível medo do mercado de trabalho, vamos ver o que responde Andreza:

Segmento 57: Andreza (aluna do 1º ano)

78. A: tenho que: melhorar MUIto MUIto mesmo
79. P: humhum
80. A: principalmente o futuro... ((falando num tom e num timbre mais baixo))
81. o mercado de trabalho tá: ... acirrado ((com ar de preocupação))
82. P: e você já tá fazendo por onde melhorar?
83. A: tô: correndo atrás [tô buscando [sempre
84. P: [ta... [hanhan
85. A: desistir nunca
86. P: você falou que o: mercado de trabalho tá muiTO: acirrado
87. o mercado de trabalho te assusta?
88. A: muito ((rindo nervosa))
89. P: muito?
90. A: muito / muito me apaVOra
91. P: do que você tem me:do? ((meio sorrindo e tentando ser natural))
92. A: eu acho que assim:: ((voltando ao timbre e ao tom mais altos))
93. de não ser aCElta e caso eu for aceita eu não ser: bem trata:da
94. eu sei lá... ou: alguém não gosta do meu / do me:u: modo de trabalhar
95. do meu: / de como eu trabalho eu tenho medo disso assim...
96. acho que é MAis A rejeição
97. P: humhum
98. A: embo / credi / acho que qualquer um tem medo disso assim ((buscando minha opinião))
99. P: ((rindo)) é:: acredito que sim ((rindo))
100. é natural quando começa / quando a gente começa a trabalhar

Podemos ver que a aluna fala explicitamente sobre o medo do futuro (Ls.80 e 90) relacionado diretamente a incerteza quanto a poder corresponder ao que esperam dela profissionalmente “*tenho que melhorar muito muito mesmo*” (L.78) e, com isso, a possibilidade “*de não ser aceita*” (L.93). O futuro vem representado pelo fantasma da “*rejeição*” (L.96). Interessante é que justamente a aluna Andreza, que diz ter medo do futuro, diz também que os professores conversam, contam histórias, que ensinam a “*matéria viver*”

(A. L.244) para os alunos. Por exemplo, ao falar do que considera uma lição de vida, Andreza se refere às palavras de uma de suas professoras:

Faz muito tempo, mas eu nunca esqueci minha professora da quarta série. Ela contou uma experiência própria, eu nem me lembro qual foi o fato, mas, assim, o desfecho, [...] ela disse que a gente nunca desistisse daquilo que a gente quer alcançar; se a gente cair, tem nada não. Levanta, dá a volta por cima, vai em frente. Desistir, jamais (ANDREZA, 2009, Ls. 289-301).

Vemos, assim, que embora o futuro desconhecido e o mercado de trabalho muito acirrado assustem Andreza, ela guarda pra si a confiança transmitida por uma professora do ensino fundamental, quando ela era ainda bem criança, mas que tem servido de motivação para lidar com os seus medos. Fica claro o fato de que a escola para Andreza sempre representou o lugar onde ela realmente aprende *a matéria viver*, que os professores, *por serem mais experientes passam* (A. Ls.244-250). O conteúdo dessa matéria é que vai determinar a sua atitude em relação ao futuro e ao mundo do trabalho.

No dizer do aluno Tiago também podemos ver presente um futuro associado ao estudo e ao trabalho, mas um futuro desconhecido e assustador:

Segmento 58: Tiago (aluno do 4º ano)

60. T: trabalho... trabalho é:: estu**D**AR
61. e:: um:: certo mis**T**Ério também
62. porque EU imagino meu futuro mas...
63. ter certeza se aquilo vai aconte**C**ER
64. se eu vou querer isso daqui há uns dias
65. P: humhum
66. T: às vezes i**S**SO:: isso PEsa também... nas minhas decisões
67. P: H**U**Mhum::
68. você acha que o futuro é::: mistério como você...
69. T: misterioso [e às vezes sombrio
70. P: [pois é queria que você explicasse um pouco mais isso
71. misterio**S**o e às VE**Z**es::
72. T: sombrio um pouco sombrio
73. pela minha visão assim....
74. eu não vejo as coisas assim T**Ã**O/
75. eu imagino tento sonhar as coisas perfeitas
76. mas:: quase nunca acon**T**Ecem
77. P: humhum
78. T: mas:: eu vou ten**T**ANdo né?
79. P: humhum
80. T: tanto é:: ten**T**AR e acredi**T**AR
81. P: humhum
82. T: por en**Q**UANto... acre**D**ito

Vemos, no segmento acima, que Tiago se angustia com a imprevisibilidade do futuro, e, até mesmo, se ele não vai mudar de ideia com relação às suas escolhas. Por isso, “*o futuro é misterioso e às vezes sombrio*” (L.69); Ele fala de uma idealização, de um sonho de “*coisas perfeitas, mas quase nunca acontecem*” (Ls.75-76), mas, mesmo assim ele continua tentando, pois por enquanto, acredita. Tiago parece sentir o futuro a partir dos efeitos das diferenças socioeconômicas que existem entre os sujeitos, em “*como, às vezes, as pessoas te tratam por você ser um pouco abaixo do que eles*” (T. Ls.40-41). A fala na segunda pessoa mostra que não é um assunto fácil. Mas, ele acredita que para entrar no mundo do trabalho, o jovem “*precisa de ter uma boa base educacional e saber lidar com as pessoas e também ter atitude, querer fazer as coisas pra poder se desenvolver; agregar valores a si mesmo*” (T. Ls.89-92).

Tiago coloca em si mesmo toda a responsabilidade de mudar a sua história, a história de vida de sua família, e isso lhe tem causado muita angústia. Ele desabafa:

Eu acho, eu tento ser assim, mas por enquanto não sou tão quanto eu queria ser. Eu tento melhorar nas coisas, mas às vezes é difícil suportar tanta pressão assim das coisas, das pessoas que você conhece as pessoas ao seu redor, e de você mesmo, principalmente de mim mesmo, porque eu quero coisas pra mim que eu não sei se eu vou conseguir fazer, se eu suporto isso. [...] eu acho que as pessoas esperam tanto de mim, que às vezes eu acabo querendo... querendo isso pra mim; pra às vezes agradar às expectativas; a família espera mais (TIAGO, 2009, Ls.97-140).

Podemos perceber que Tiago, corajosamente, despe-se e revela o seu sentimento. Ele não aguenta mais “manter a face” (cf. GOFFMAN, 1967), mas sabe que precisa continuar, pois tem esperança, acredita que é possível transformar a sua vida. E essa esperança lhe tem sido dada pelos próprios professores. Quando perguntado sobre os valores que os professores transmitem para a vida, vejamos o que ele diz:

Vários professores falam histórias de suas vidas, na maioria fala sobre família pobre, luta, estuda, consegue e trabalha e vence. Aí, eu penso nisso, que porque você tem origem pobre e humilde não precisa ser, não precisa se desesperar; porque se você batalhar você pode conseguir o que você quiser. [...] uma vez a professora escreveu uma mensagem assim, e que isso marcou muito pra mim, ‘parabéns, tal, tal e tal, você vai ser uma grande pessoa’. Aí aquilo me marcou muito. Pensei: se ela acha isso de mim, então eu acho que eu posso ser mesmo (TIAGO, 2009, Ls.234-266).

Vemos, claramente, que, apesar do conflito que sofre pela consciência de sua própria situação e da angústia causada pelo medo de perder a esperança, Tiago ainda tem

confiança na vida e no futuro, alimentada pela relação de confiança que tem vivido com seus professores, e que tem sido fundamental no fortalecimento de sua autoestima e na construção de sua identidade.

A influência do discurso dos professores no dizer do aluno Tiago nos lembra as palavras de Scisleski *et al* (2006):

A autoria [...] implica um movimento de criação só possível de ser exercido dentro das redes de conversações, que produz uma intervenção nos laços sociais com a finalidade de permitir uma nova maneira de expressão, uma nova forma de o sujeito se posicionar dentro do seu espaço de convivência. Assim, é possível que outras formas de apropriação se dêem, tanto no sentido do sujeito se perceber capaz de vivenciar sua história dentro de um novo modo, com horizontes mais amplos do que em seu movimento anterior; como também no modo de interagir e de se relacionar com a alteridade (SCISLESKI *et al* , 2006, p.52).

Com a fala de Tiago, podemos dizer, assim, que pensar no futuro é pensar um futuro possível; é criar as condições que possibilitem o deslocamento de posições cristalizadas de sujeito, modificando-se as formas de se relacionar, de agir, de construir prospecções. Vejamos, agora, a representação do futuro da aluna Myrlla:

Segmento 59: Myrlla (aluna do 1º ano)

55. **P:** QUANdo você ouve a palavra fuTUro
56. o que que primeiro vem a SUA cabeça?
57. **MY:** eu acho que:::
58. minha realização profissional
59. toda vez que eu penso em:: fuTUro
60. eu me vejo:: trabaLHANdo...
61. de ser uma pessoa indepenDENte
62. eu acho que independência
63. EU tenho uma vida Ótima sabe assim...
64. familiar ótima não vejo/ não tenho o que reclamar da minha família
65. MAS eu sempre tive esse sonho de ser uma pessoa independente
66. de eu ter meu CARro de eu ter meu apartaMENTo
67. chegar a hora que eu QUero... fazer o que eu QUero
68. acho que minha realização profissioNAL liGAda com a independência
69. quando eu lembro do futuro

Myrlla também representa o futuro ligado à ideia de trabalho, porém, como um passaporte para a independência, que, por sua vez, vem representada pela capacidade de possuir os símbolos atuais de status da vida adulta, ou seja, um carro, um apartamento, poder chegar a hora de fazer o que quiser. Mas, para ela, o futuro é o lugar de realizações, de

transformar sonhos em realidade. O futuro é o tempo de crescer, deixar de ser criança dependente da família; de firmar sua subjetividade.

Em outros momentos, a aluna fala do mercado de trabalho como um futuro desconhecido, que não merece tanta confiança:

Segmento 60: Myrlla (aluna do 1º ano)

369. **P:** os professores/ algum professor pelo menos costuma
 370. falar de como que é o mercado de trabalho
 371. como que é esse mundo do trabalho pra vocês?
 372. **MY:** costuma/ costuma
 373. não só professor como... PAi em Casa né? os pais...
 374. tanto o professor como os pais
 375. acho QUE... é quase que o mesmo papel
 376. só muda porque não É:: filho mesmo assim
 377. mas... enquanto a gente tá aqui
 378. eles que estão tomando conta da gente
 379. mas eu acho que diz SIM::
 380. mostra que não é o que a gente pensa
 381. muitas vezes você acha que tal profissão
 382. você vai fazer isso isso e isso e acabou
 383. é só isso aqui... e você vai se dar bem se fizer Isso e às vezes não É
 384. é mais difícil e você não sabe quem é que tá lá Fora
 385. **P:** hum::
 386. **MY:** lhe esperando no mercado de trabalho
 387. tem muita gente Boa mas tem gente ruim também
 388. que quer subir em cima de você pra ser melhor
 389. então são coisas assim que às vezes
 390. a gente não acredita que aconte/ que possa acontecer
 391. MAS que a gente sabe que acontece

A aluna fala claramente que as lições sobre o mundo profissional que aprende com os professores fazem com que o seu papel seja o mesmo dos pais, “*só muda porque não é filho mesmo [...] mas enquanto a gente tá aqui, eles estão tomando conta da gente*” (Ls.375-378). Ou seja, o que os professores falam tem a mesma importância do que aquilo que os seus pais falam. É a partir do dizer deles que Myrlla representa o mundo como um *lá fora*, completamente separado do mundo da escola, onde parece sentir-se protegida. E mais, nesse mundo de lá de fora, não se sabe quem é quem. Na linha 386, ela diz explicitamente que no mercado de trabalho está lhe esperando *não se sabe quem; tem gente boa, tem gente ruim*. Novamente, vemos aqui ecoarem as palavras da professora Jemima:

[...] porque quando esses meninos saírem, vão trabalhar em empresas ou estagiar em empresas e a gente sabe das coisas trôças que tem por aí; [...] então começam a ver as desonestidades que tem por aí. [...] que é um mundo cheio de coisas ruins, mas ainda existe coisa boa; é só a gente realmente procurar (PROFESSORA JEMIMA, 2009, Ls.568-709).

Podemos perceber, assim, que o discurso de Myrlla reproduz os discursos de seus professores em vários momentos, principalmente o da professora Jemima, como, por exemplo, quando ela fala sobre o que um jovem precisa para entrar no mundo do trabalho:

Segmento 61: Myrlla (aluna do 1º ano)

72. **MY:** olha eu acho QUE:: não só no trabalho
73. mas em qualquer coisa que a gente faz
74. a gente tem que dar o meLHOR/ o nosso meLHOR
75. é:: a genTE PAssa por dificulDAde eu sei que é:: tem coisas que::
76. É diFíciL realmente de você liDAR mas eu acho que o princiPAL
77. seRIA:: você dar o seu melhor
78. acho QUE tudo/ tudo que você faz de coraÇÃO
79. você faz BEM que você procura dar o meLHOR
80. sai bem feito

Podemos ver que Myrlla fala do **fazer com o coração para sair bem feito**, ou seja, como condição para se conseguir um bom resultado. As dificuldades que fazem parte do mundo do trabalho são encaradas como uma rotina se você der o melhor de si ao lidar com elas. Constatamos, assim, que o dizer de Myrlla está impregnado pelo discurso da professora Jemima: “[...] *tudo que a gente for fazer, fazer como se fosse pra Deus; aí dá tudo certo. Eu tenho que fazer bem feito; tô fazendo pra Deus*” (J. S.35, Ls.431-434). A única diferença é que o *fazer bem feito* da professora Jemima é explicitamente dedicado a Deus e Myrlla fala em fazer tudo com o coração, símbolo do amor fraterno. Essa influência do dizer da professora parece dar a aluna uma ideia positiva sobre sua capacidade de ação frente a um mundo e a um futuro desconhecido.

Já Paulo, quando pensa no futuro, fala de um tempo para o qual ainda não se sente preparado. Vejamos o que diz:

Segmento 62: Paulo (aluno do 4º ano)

23. **PL:** trabalho... eu que/ quero me preparar
24. pra entr/ pra poder competir no mercado de trabalho
25. **P:** hum::
26. se preparar... como?
27. **PL:** é:: pra conseguir tá pronto e aí ter um traBAIho
28. e poder melhoRAR assim conseguir o que QUER
- /... /
33. **PL:** tem que se preparar/ se preparar BEM
34. pra poder ter as condições/ as características necessárias
35. pra de/ desempeNHAr bem o seu paPEL...
36. **P:** é? e que caracteRÍSticas são essas?
37. **PL:** esTUdar se prepraRAR pra poder ser BOM

38. pra poder tentar ser o meLHOR naquilo/ naquela profiSSão
39. pra poder ser aCElto pelo mercado de trabalho
40. **P:** então você acha que você já tem essas características
41. que a pessoa tem que TER pra entrar no mundo/ que o jovem
42. tem que ter pra entrar no mundo do trabalho?
43. **PL:** não mas eu tento me capacitar ir buscar
- /.../
45. eu não me acho capacitado ain:da mas eu... procuro
- /.../
47. buscar assim:
48. **P:** será que alguém Fica um dia... desse jeito?
49. **PL:** eu acho que não porque sempre::
50. surgem coisas novas... sempre/ mas não pode dormi no [ponto né?
- /.../
52. deve sempre: tentar melhorar... se se acomodar:
53. vai ser passado pra trás

Essa preparação que Paulo diz precisar ter está ligada diretamente ao estudo, ao conhecimento; quanto mais conhecimento ele tiver mais chance terá de competir no mundo do trabalho. Por isso, ser bom não é suficiente; Paulo almeja ser *o melhor*. O aluno parece idealizar um referencial de capacidade que procura ter, mas que, quando questionado se é possível alcançar essa perfeição, ele acaba reconhecendo que não. Paulo parece estar sempre perseguindo um futuro que lhe escapa pelas mãos. Por isso, ***“não pode dormir no ponto, porque sempre surgem coisas novas no mundo”***. Esse é o discurso que podemos ouvir da professora Jemima: ***“[...] não pode ficar alienado das coisas. [...] Tem que tá procurando as atualidades da tecnologia das construções e tal”*** (J. S.37, Ls.783-789).

No discurso de Paulo também ecoam algumas palavras do professor Francisco, quando fala de sua aula, por exemplo, de se estar aberto ao novo, aberto a repensar e a reavaliar procedimentos e ações; quando se compara com Sócrates e afirma: ***“sei que nada sei”***. Paulo, assim como o seu professor, que através da *“maiêutica socrática”* busca certificar-se de seu conhecimento e atingir uma sabedoria idealizada, não se reconhece capacitado, ainda, para lidar com o eterno devir da vida. Contudo, ele diz que procura *buscar* ser capacitado (Ls.46-47), e, isso significa que Paulo não se dá por vencido em relação ao futuro, da mesma forma como a professora Márcia conduz o seu trabalho: ***“[...] não gosto de deixar conceitos amarrados, [...] nada vem pronto; tem que eles irem buscar. Eu acho que o papel do professor é esse, é levar os alunos a conhecerem, se eles estiverem interessados em aprender”*** (M. S.23, Ls.46-53).

O aluno Taylor, do primeiro ano, fala do futuro como o tempo de crescer:

Segmento 63: Taylor (aluno do 1º ano)

32. **P:** E::: quando você ouve a palavra FUTUro
33. que que primeiro vem a sua cabeça?
34. **TL:** bem... acho que: o que eu vou ser
35. quando eu crescer digamos
36. se eu vo:u estar exercendo a minha::...
37. a profissão que eu GOSTo mesmo
38. se eu vou ser bem sucedido na vida
39. e: essas coisas

No dizer de Taylor o futuro aparece com a partícula *se*, determinando o condicional, o que demonstra que para ele o futuro é incerto, ainda uma expectativa que ele acredita estar associada ao seu próprio amadurecimento. Isto significa dizer que o futuro é o tempo de ser adulto, de entrar no mundo do trabalho, ***“bem preparado, justamente com o curso técnico [...] e maturidade, saber fazer suas coisas certas”*** (TL. Ls.44-58). Por enquanto, Taylor acha que ainda não é ***“perfeito para entrar no mercado de trabalho, tem que amadurecer bem mais”*** (TL. Ls.65-66). Dessa forma o futuro parece bem distante e é concebido como uma utopia, uma fantasia de perfeição, de se estar pronto para um mundo do trabalho, idealizado como trampolim, com o qual ele tem ***“mais chance de ser bem sucedido na vida”*** (TL. Ls. 21-22). Podemos dizer que Taylor pensa o futuro a partir do que ele ainda não é: amadurecido.

Interessante que quando ouvimos o discurso do aluno Taylor sobre maturidade, nós fazemos uma ligação imediata à fala da professora Vitória sobre a turma do primeiro ano, justamente a que ele pertence: ***“mais imatura e precisa de mais assistência”*** (V. S.15, Ls.22-26) e, cujos alunos ainda ***“não sabem para onde querem caminhar”*** (V. Ls.430-433).

Quando perguntado sobre os valores que os professores transmitem para os alunos, Taylor é explícito:

Bem... eu vou citar um, por exemplo, ter confiança, persistir no que você quer mesmo; ir até o final, entende? Até conseguir o que você quer mesmo. Nunca descansar, enquanto você não conseguir, não tiver isso. [...] Ser honesto, ter honestidade é bem importante também (TAYLOR, 2009, Ls.183-200).

Se Taylor possui confiança num futuro em que se imagina bem sucedido, não é somente porque os seus professores lhe transmitem confiança; mais que isso, ele vive uma relação de confiança com alguns de seus professores, e essa relação lhe dá a certeza que, quando amadurecer, será bem sucedido *no mercado de trabalho, na vida*.

Podemos constatar, assim, que, para entrarem no mercado de trabalho, Paulo idealiza ser *o melhor* e Taylor idealiza ser *perfeito*. Essa idealização dos alunos parece estar diretamente ligada à concepção de um aluno ideal, ao qual o professor Francisco se refere em oposição ao aluno real do IFPB:

[...] eles tem que ser moldados, adestrados para o conhecimento; [...] porque não existe esse aluno, aquele aluno... É... o aluno ideal que a gente supõe que é o aluno. Nosso aluno é o aluno de carne e osso, daqui de João Pessoa, do IFPB, da periferia muitas vezes, que pega quatro coletivos pra vim pra essa escola; que às vezes vem pra aqui sem a primeira refeição do dia e às vezes o professor nem percebe isso (F. S.41, Ls.981-996).

Como Taylor e Paulo, Guiga também fala de um jovem diferenciado, que se destaca dos outros profissionais, para poder entrar no mercado de trabalho, ao afirmar que é preciso *“[...] também inovar na área. Você não pode querer trabalhar, por exemplo, em engenharia civil sendo como todos os outros que estão aí”* (G. Ls. 108-111).

Guiga pensa no futuro, transpondo-se até lá e olhando para o passado, para aquilo que ele já não é mais. Vejamos:

Segmento 65: Guiga (aluno do 4º ano)

85. G: futuro? Acho que:: a primeira assim é: responsabilidade não é?
86. porque:: você já não é mais criANÇA
87. já não tem seus pais pra cuidar de você::
88. prá: pagar: coMida CAsa
89. ‘cê:: precisa ser amadureCIDo pra lidar com questões da VIda
90. como diNHEIRO... ou até se alguma mulher né? Filho também
91. futuro... principalmente isso e... profissão né? trabalho esforço
92. P: humhum
93. G: MAs também:: aproveitar a vida né?
94. porque agora você não depende mais dos seus pais pra paGAR
95. não depende mais de seus pais PRA avisar que tá chegando em casa mais tarde
96. é mais SOLto também
97. P: com mais liberdade?
98. G: é
99. P: isso é bom?
100. G: tanto liberdade coMO:: te/ tem suas vantagens e suas perdas não é?

No dizer do aluno, aparece sua representação do futuro: um tempo de ser *responsável e amadurecido para lidar com questões da vida*. Interessante que ele usa a palavra *questões*, no sentido de *desafios* que fazem naturalmente parte da vida de uma pessoa adulta, como *dinheiro*, uma possível família, principalmente, e somente então, ele fala de *profissão e trabalho*, junto com a palavra *esforço*. Trabalhar parece mesmo um grande esforço

para quem acha que futuro **“também é aproveitar a vida, [...] liberdade; tem suas vantagens e suas perdas”**. Aliás, a vida parece ser muito importante para Guiga. Nós podemos encontrar tamanha importância também nos discursos da professora Vitória: **“[...] eu tenho o privilégio de falar de uma coisa que por si já é fantástico que é a vida”** (V. Ls.158-159), e da professora Márcia: **“[...] eu vejo meu trabalho, não apenas de passar o conhecimento, mas de passar um pouco de vida pra esses meninos”** (M. Ls.37-40). Ambas estão falando de como veem o seu trabalho.

E na vida, a relação com as pessoas é prioridade para Guiga. Em sua fala ele demonstra isso algumas vezes. Nos momentos, por exemplo, em que os professores falam de sua vida pessoal e isso conquista a confiança do aluno (cf. G. Ls.253-258, S.51, Ls.308-334), quando ele diz não querer que nenhuma pessoa se relacione com ele pensando ser ele outra pessoa; ele quer que o vejam como ele realmente é (G. Ls.224-228), e ainda, ao dizer que **“o professor bom tem que ter no mínimo algum envolvimento com o aluno”** (G. Ls.242-245). Contudo em um momento ele é bem explícito:

Acho que hoje em dia o mundo é, vamos dizer, cruel. O mundo, as pessoas, o capitalismo, competitividade. Acho que os professores deviam passar que o importante muitas vezes não é o dinheiro, não é a competitividade em si, e sim as relações que você tem, as amizades. [...] Acho que as pessoas deviam passar isso, que apesar do mundo ser competitivo, cruel, tem outras coisas que vale a pena ter alguns amigos, vale a pena ter as amizades. [...] Acho que pelo fato das pessoas terem perdido a visão da importância das outras pessoas, terminou acontecendo com mais frequência, hoje em dia você nem conhece seu vizinho, por exemplo. Alguns conceitos do tipo família... (GUIGA, 2009, Ls.388-428).

Para Guiga, é necessário se resgatar o valor nas relações, como uma solução alternativa para diminuir os problemas **do mundo capitalista, competitivo e cruel**. Além disso, podemos perceber que a sua visão de um mundo cruel e competitivo revela as visões de mundo de seus professores, principalmente das professoras Jemima: **“[...] é um mundo cheio de coisa ruim”** (J. S.36, L.707), e Márcia: **“[...] vivemos num mundo competitivo”** (M. S.25, L.301).

Entretanto, Guiga também possui uma atitude proativa em relação a esse mundo e ao futuro, mesmo que ele encare isso como uma batalha; na verdade, a batalha da vida. Podemos constatar isso quando ele diz:

[...] é a correria da vida, que o mundo hoje em dia é assim, mas uma lição de vida que eu tenho é que não importa o que você batalhe na vida, você sempre tem que continuar batalhando; você sempre tem que continuar pra melhorar isso (G. Ls.454-463).

Mesmo que tenha que batalhar, para Guiga, a vida tem um sentido bem maior, e isso, com certeza ele aprendeu com seus professores, principalmente com a professora Vitória, uma *apaixonada pela vida*. Essa lição, que ele tem consciência que aprendeu em seu curso, Guiga diz que vai levar para contribuir com o mundo. Vamos rever o que fala a professora Vitória: “[...] *nós fazemos parte de um todo, que é o nosso universo, que é a nossa casa. [...] E a nossa ação individualizada faz parte de uma energia cósmica que é o nosso universo*” (V. S.01, Ls.179-185). E agora, o que fala Guiga:

[...] todas as profissões tem sua importância. Eu gosto de comparar tudo que eu vejo com a natureza; se você olha pro céu estrelado, por exemplo, cada estrela... Tem estrela que brilha mais do que as outras, mas se você for ver uma estrela sozinha, ela não é bonita. Ela é bonita no conjunto (G. S.07, Ls.485-495).

Na metáfora utilizada pelo aluno Guiga nós podemos ver expressas as concepções de mundo, de vida e de coexistência dos sujeitos humanos da professora Vitória. Guiga confia na vida; confia que *vale a pena ter amizades* e, o mais importante, Guiga confia num futuro e na sua capacidade de *melhorar isso*, ou seja, o mundo. Podemos constatar que o aluno tem vivido uma relação de confiança, principalmente com a professora Vitória, que lhe possibilita a prospecção de um futuro melhor.

Os alunos representam o futuro de diversas formas, que podemos resumir assim:



Figura 03: O futuro de acordo com os alunos entrevistados

Holland *et al* (1998 apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2008) diz que na construção da identidade, um dos componentes fundamentais é o “mundo figurado”, definido por eles como “um campo de interpretação socialmente construído em que personagens e atores específicos são reconhecidos, sentidos são atribuídos às ações e resultados específicos são valorizados, alguns mais do que outros” (op. cit., p. 173). Assim, quando os alunos se referem a si mesmos como adultos amadurecidos, bem sucedidos profissionalmente, com família, e, idealizam, inclusive, bens materiais como símbolos de *status*, eles estão se posicionando em outro campo social em relação a outros membros com os quais podem se identificar ou se distanciar (cf. TÁPIAS-OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, os alunos são capazes de se projetar num futuro através desse mundo figurado e “desenhá-lo” em perspectiva, em três dimensões; o futuro torna-se mais concreto, como eles fazem na aula de Desenho Técnico, ao desenharem projetos de casas e edifícios. Tápias-Oliveira (2008) explica que

Nos movimentos de um sujeito entre um campo de atividade e outro, entre uma e outra paisagem, [...], são forjadas as representações do sujeito de si mesmo. Isso significa que a identidade responde tanto às comunidades imaginárias quanto às comunidades corporificadas, personificadas concretizadas em que se vive (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2008, p.173).

Por isso, é de suma importância que o professor viva uma relação interativa com seu aluno, através de um agir comunicativo; “*no mínimo um envolvimento*”, como disse Guiga (L.245), para que esse aluno possa, com a confiança que deposita no professor, e, através do mundo figurado, prospectar-se em um mundo futuro, que não seja assustador o suficiente para impedir que tenha confiança na vida.

Podemos notar que, praticamente, todos os alunos demonstram confiança no futuro e na vida, mesmo que, para alguns, esse futuro pareça assustador. Os alunos veem o futuro como lugar e tempo de realização profissional voltada ao sucesso; é claro que todos querem ser bem sucedidos na vida, mas poucos têm a clareza de que esse sucesso é algo determinado pela vida em coletividade; isto é, poucos se percebem na condição de dependência uns dos outros, e da necessidade de reciprocidade para o bem de todos (cf. WALLON, 1938 apud BRONCKART, 2008). Isso demonstra que a educação ainda continua voltada mais para a competitividade e menos para a solidariedade, e que o agir instrumental de professores pode influenciar bastante, mas não determinar completamente, a visão de mundo e as perspectivas quanto ao futuro que os alunos desenvolvem, pois,

[...] as ações de linguagem, mesmo sendo fortemente determinadas pelas representações sociais relativas à atividade humana e à atividade de linguagem em particular, deixam, aos agentes-produtores uma margem importante de decisão e de liberdade (BRONCKART, 2003, p. 338).

Contudo, com base nos segmentos de fala analisados, podemos afirmar que o discurso dos professores, nas atividades e vivências no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, têm sido artefatos⁴¹ constitutivos na construção identitária dos alunos entrevistados (cf. HOLLAND *et al*, 1998 apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2008). Além disso, com a análise dos discursos dos professores, podemos constatar que as modalizações, essencialmente, não são indicativas de um determinado tipo de agir (comunicativo ou instrumental). Mas, podemos confirmar que as ações de linguagem materializam as representações de confiança que eles possuem com relação ao mundo do trabalho, a sua própria profissão, ao futuro e a vida.

Mais ainda, a análise dos discursos dos professores e dos alunos revela que o agir comunicativo (cf. HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003) dos professores participantes, tem possibilitado o desenvolvimento da confiança que se estabelece entre eles, professores e alunos, e tem sido fundamental e determinante para a confiança que o aluno desenvolve em relação ao futuro, a si mesmo nesse futuro e na vida de um modo geral.

⁴¹ De acordo com Tápias-Oliveira (2008), Holland evocando Vygotsky, afirma que “as atividades e artefatos [...] têm a capacidade de efetuar a mudança perceptual, cognitiva, afetiva e prática dos enquadres das atividades, sendo pois altamente significativos como instrumento” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2008, p.173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos essa dissertação de mestrado com muitos questionamentos referentes a alguns aspectos do universo escolar e, mais especificamente, à relação professor-aluno como esteio para a construção de identidades. Falamos sobre a necessidade urgente de retomarmos certos conceitos, principalmente a ética, e de prestarmos atenção à forma como as relações se engendram, especialmente em espaços formais de aprendizagem e formação humana, como a escola. Por isso, optamos por focalizar as ações de linguagem do professor e do aluno, por nós considerados, de antemão, reféns de um sistema educacional que se voltou cada vez mais para a massificação da pessoa humana. Estivemos em busca das representações que esses sujeitos fazem de aspectos relacionados ao mundo, à relação com o outro e à confiança. Trouxemos a necessidade, num mundo cada vez mais complexo e global, de resgatarmos o sentimento de confiança que os sujeitos professor e aluno desenvolvem, quando em relação, por acreditarmos que a confiança é o elemento essencial e norteador de qualquer aprendizagem e, principalmente, o elemento determinante das representações que o sujeito-aluno desenvolve em relação ao futuro e à vida.

Dessa forma, esse trabalho pretendeu investigar as representações da confiança no futuro e na vida, nos textos-discursos de professores e alunos, e os possíveis efeitos de sentido na construção da identidade profissional dos alunos, mais especificamente, na forma de verem o mundo, o futuro e a si mesmos nesse mundo.

Ao iniciarmos esse trabalho, tínhamos como hipóteses que as ações de linguagem materializam as representações de confiança que o professor possui com relação ao mundo do trabalho, a sua própria profissão, ao futuro e a vida, e que a formação identitária dos alunos com relação ao futuro e ao trabalho no mundo é determinada pela confiança vivida e compartilhada nas ações de linguagem entre eles e o professor.

Acreditando na coletividade como espaço de ação e interação do ser humano e, por isso, única possibilidade de transformação da realidade social em que vive a humanidade, trouxemos a fundamentação teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como da Teoria do Agir Comunicativo e da Teoria da Complexidade, tendo como ponto de interseção um ser humano singular, com infindável potencial de emancipação, por conta da linguagem que utiliza e da capacidade de representação das múltiplas realidades que vivencia; enfim, por conta das relações que o constituem como sujeito histórico.

Ao optarmos por tal arcabouço teórico, assumimos como fundamento uma concepção de homem como um ser essencialmente contraditório, permanentemente mutável e infinitamente inacabado e, que precisa aprender a lidar com todos os elementos da complexidade da vida, através da reflexão que o diálogo suscita e do autoconhecimento como veículo transformador do “si mesmo” e da convivência compartilhada e solidária.

Optamos, então, por encaminhar a análise dos textos-discursos dos professores a partir do entrecruzamento das modalizações e das representações dos mundos, segundo Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003), para, assim, verificarmos como elas indiciam o agir docente: se no agir comunicativo ou no agir instrumental. Para tanto, consideramos que o agir comunicativo está voltado à construção de relações interpessoais marcadas pelo entendimento mútuo e, por isso, propícias ao desenvolvimento da confiança em si mesmo, nas pessoas e, conseqüentemente, na vida e no futuro. Por outro lado, consideramos que o agir instrumental está relacionado às ações estratégicas, que visam somente ao sucesso a qualquer preço e, por isso, favorecem o desenvolvimento e a manutenção de uma lógica linear de causalidade, que gera uma visão fragmentada do ser humano, a competitividade e a mecanicidade do cotidiano; uma realidade que exclui ao invés de agregar.

Com a análise dos textos-discursos dos professores pudemos constatar que somente as modalizações não indiciam, obrigatoriamente, um determinado tipo de agir, comunicativo ou instrumental. Assim, analisamos os dizeres dos professores como um todo e nos detivemos na análise dos dizeres dos alunos, de onde pudemos depreender os indícios dos efeitos que o discurso dos professores causa na forma dos alunos representarem a confiança no futuro e na vida.

Conscientes da limitação da presente pesquisa e, principalmente, da transitoriedade que os dados coletados representam, pudemos encontrar respostas para alguns questionamentos que motivaram esse trabalho, mas sabemos também que o assunto abordado é somente um olhar e, não se encerra aqui. Ao contrário, desperta, por exemplo, o interesse em verificar a influência do agir do professor, analisando a relação dos sujeitos professor e aluno na interlocução mesma.

Um dos principais questionamentos para o qual encontramos resposta diz respeito à presença importante da relação dialógica que o professor estabelece com os alunos para o desenvolvimento de um ambiente favorável à troca e à reflexão, o que possibilita que, de um modo geral, os alunos participantes interajam criticamente com as vozes que transparecem no discurso do professor, conforme pudemos depreender de seus textos. Além disso, na escola, com a forma dos professores agirem e conduzirem o trabalho, os alunos tem tido

oportunidades de aprender e vivenciar valores éticos, que com certeza levarão para a vida. Mas, principalmente, o que alguns alunos estão podendo perceber é que todos nós somos pessoas impregnadas pelas forças do mundo; que o que faz a diferença é o quanto estamos despertos para agir autenticamente em cada situação.

Dessa forma, ficou claro que nenhum professor apresentou um agir puramente instrumental ou puramente comunicativo. Podemos inferir, a partir das entrevistas, questionários, e principalmente dos dizeres dos alunos, que o agir do professor pode se apresentar diferentemente, de acordo com as redes de relacionamento e de como as relações nelas se engendram. Podemos dizer assim, que formas de ser e de se apresentar socialmente incidiram mais que outras, as quais BARROS (2006) chama de cristalização, e que nos permitiram afirmar que determinado professor tende mais para um ou outro agir.

Entretanto, ficou explícito que, em seu discurso, os professores participantes deixaram transparecer a sua visão de mundo e a confiança que sentem na vida que, muitas vezes, ecoam nos dizeres dos alunos, conforme constatamos, influenciando na formação identitária dos alunos com relação ao futuro e ao trabalho no mundo.

Contudo, não obtivemos indícios suficientes para afirmar que o fato dos alunos conviverem com um possível agir instrumental de algum professor possa estar influenciando de forma definitiva na maneira de conceberem o futuro e, mais amplamente, a vida. Ou seja, não podemos afirmar, somente com a análise da transcrição das entrevistas, que o agir do professor possa estar interferindo de “forma negativa” na construção das identidades dos alunos. Ao contrário, o interagir com a diversidade tem lhes proporcionado uma riqueza de experiências, que permite, inclusive, a alguns deles uma percepção mais ampla de mundo e os faz perceberem-se parte, na condição de dependência uns dos outros e da necessidade de reciprocidade. Ficou claro, também, que as visões de mundo que os alunos revelaram são resultado de um somatório de experiências e vivências acumuladas ao longo dos anos e, justamente por isso, alguns trazem consigo lembranças de fatos acontecidos e textos-discursos de outros professores de muitos anos atrás, quando ainda eram crianças pequenas, mas que tem sido elemento norteador de suas escolhas e determinações.

Além disso, a riqueza proporcionada na convivência com a diversidade do agir dos professores possibilita aos alunos, em sua maioria, perceber que a vida é feita de configurações que se engendram e que fazem com que nossas ações sejam de uma determinada forma. Podemos constatar que não é a vida que lhes parece ameaçadora, e sim algumas dessas configurações, especialmente àquelas relacionadas ao mundo do trabalho, as

quais nem todos os alunos participantes conseguem perceber, ainda, como sendo configurações passíveis de mudança.

Entretanto, ficou claro que o sentimento de confiança compartilhado em ações de linguagem é fator determinante da identidade profissional dos alunos, uma vez que os torna pessoas mais permeáveis para o momento presente. Aliás, foi possível perceber, praticamente em todos os participantes, o prazer de conviver, de acolher e ser acolhido e a disponibilidade a relacionar-se. Isso significa que a escola não está somente prestando-se a fornecer informações úteis, que preparem os alunos para um mercado de trabalho competitivo e excludente. Ao contrário, a escola está tentando cumprir com o seu papel de bússola (cf. GADOTTI, 2000), buscando oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral do ser humano. Ou seja, tentando valorizar também o aprender a viver juntos e o aprender a ser, tanto quanto o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Ficou claro nos dizeres dos alunos que os professores estão orientando para a reflexão, através do diálogo, em busca do entendimento e da emancipação (cf. HABERMAS, 1998 apud BANNELL, 2006); “na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (GADOTTI, 2000, p.8).

Enfim, com esse trabalho pudemos constatar, através dos dizeres dos docentes e dos discentes, que o agir comunicativo é, de fato, terreno fértil para que a confiança no outro e em si mesmo aflore e se desenvolva. Mas, que é através do agir de seus professores, seja comunicativo ou instrumental, que os alunos participantes estão podendo aprender a lidar com a complexidade dos aspectos da vida e, principalmente, com a necessidade de rompermos com o simples cumprimento de papéis sociais, para que possamos avançar nos relevos, texturas e nuances desconhecidos do futuro.

“O Senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”. Guimarães Rosa

REFERÊNCIAS

- ALVES, Eduardo C. **Um olhar sociológico possível sobre a(s) juventude(s)/ dolescência(s).** Colóquio sobre Adolescências. Colégio Pio X, João Pessoa, novembro/2009.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) **O ensino como trabalho.** São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.
- ARANHA, Maria Lucia A. Trabalhar pra quê? In: KUPSTAS, Marcia. (org.) **Trabalho em debate.** São Paulo: Moderna, 1997.
- ARAUJO, Denise R. de & SOL, Vanderlice dos S. A. **A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês.** Ouro Preto: UCHS/UFOP, 2006. Disponível em: <http://www.uchs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/indiceanais.htm>. Acesso em: 14 mai 2010.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 138-165.
- _____. **A educação e jovens e adultos em tempos de exclusão.** 2005, mimeo.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997a.
- _____. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BANNELL, Ralph I. **Habermas & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2006.
- BARROS, Laura Pozzana de. **Sistema Rio Aberto:** O corpo em conexão. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

BRASIL. MEC – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET/PB). **Curso Técnico Integrado em Edificações**. Manual do aluno. João Pessoa, março/2007.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**: A realidade incômoda. As relações com o mundo. Vol. 2, 2ª ed. São Paulo, 1976.

BRAGA, Junia de C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem on-line. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do. (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p.131-148.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAILLÉ, Alain. Nem holismo nem individualismo metodológicos. Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, Vol.13, n.38, 1998, p. 5-38.

CAMPOS, Rogério C. Identidade profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do. (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 35-60.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia social: O homem em movimento**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Identidade humana como metamorfose: A questão da família e do trabalho e a crise de sentido do mundo moderno. **Interações**. 3 (6), 1998, p. 87-101.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COLL, César. e SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem, In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação**. Vol. 2, Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

CORDEIRO, Glaís S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscurso: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 65-76.

COUTINHO, Maria C.; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena P. S. Identidade e trabalho na contemporaneidade: Repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade – Edição Especial**, n. 19, 2007, p. 29-37.

COVEY, Stephen M. R. **O poder da confiança**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2008.

DAMAS, Luiz Antonio H. de O. Teoria geral do conhecimento. In: _____. **Teorias pedagógicas**. UFT, 2009, apostila.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Vol.1, Petrópolis: Vozes, 1994.

DELUIZ, Neise. Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. **Boletim Técnico do Senac**. Vol.21, n.1, jan/abr 1995, p. 1-8.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 1996.

DIONÍSIO, Angela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.) **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**. Vol.2, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-99.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FARACO, Carlos Alberto. O estudo da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.) **O Interacionismo sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 43-50.

FLEISCHER, Erik. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do. (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p.73-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8ª ed. Petrópolis: editora Vozes, 1998.

FUKUYAMA, Francis. **Confiança**: As virtudes sociais e a criação da prosperidade. Tradução por Alberto Lopes. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14, n. 2, São Paulo, jun/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 jun 2010.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual**. Garden City, NY: Doubleday, 1967.

_____. **Representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1980.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GUIMARAES, Ana Maria de M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel;

COUTINHO, Antônia. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 201-219.

HABERMAS, Jürgen. Trabalho e interação. In: _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Setenta, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 103-133.

HARGREAVES, Andy. Cuatro edades del profesionalismo e del aprendizaje profissional, In: ÁVALOS, Beatrice; WORDENFLYCHT, Maria Eugênia. **La formacion de profesores: Perspectiva y experiencias**. Santiago, Chile: Santillana, 1999.

HOUAISS – **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 1.0 Editora Objetiva, 2001.

IAROSINSKI, Maristela H. **Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica**. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, CEFET/PR, Curitiba, Paraná.

KLEIMAN, Angela B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 203-228.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: EDUC, 2002.

LEONTYEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. **Psicologia e Sociedade**; 14 (1), jan/jun 2002, p. 7-27.

MARKOVÁ, Ivana. **Trust and democratic transition in post-communist Europe**. Oxford: Oxford University Press, 2004. Disponível em: <books.google.com.br>. Acesso em: 16 set 2009.

_____. **Dialogicidade e representações sociais**. As dinâmicas da mente. Petrópolis: Editora Vozes, 2006 [2003].

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M.. Textualização, ação e atividade: Reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 51-63.

_____. **Leitura, produção de texto e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002 [1998].

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. Trad. de Mauro W. B. de Almeida. Vol. II, São Paulo: Edusp, 1974 [1923-1924].

MEDRADO, Betânia P. **Espelho, espelho meu**. Um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Editora Universitária – UFPE, Pernambuco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONOBE, Tercio. **A relação professor-aluno vista pela ótica cinematográfica**, In: ETD-Educação Temática Digital, Campinas, Vol. 9, out. 2008. ISSN – 16762592. p. 65-85.

MONTOAN, Maria Teresa E. Ensinando a turma toda. In: **Revista Pátio**, ANO V, n. 20, fev/abr, 2002.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito, In: SCHNITMAN, Dora. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Cultura de massas no século XX**: Necrose. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. **O método 2**; a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Milton do. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 61-72.

OIT. **Empleo y condiciones de trabajo del personal docente**. In: _____. Genebra, Suíça, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do. (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 187-203.

PALÁCIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação** – Psicologia da educação. Vol. 1, Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 309-322.

PASCHOALINO, Jussara B. Q. O professor adoecido entre o absenteísmo e o presenteísmo. Buenos Aires: **VII Seminário Redestrado Nuevas Regulaciones en América Latina**, jul/2008.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**. Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 113-142.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual, In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 111-119.

RIOLFI, Claudia R.; MAGALHÃES, Mical de M. M. **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever**. PePSIC – Estilos da Clínica – Vol. 13, nº 24. São Paulo, jun/2008. ISSN 1415-7128. Disponível em: <<http://pepsic.bos-psi.org.br/scielo>>. Acesso em: 08 mai 2010.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. Disponível em: <<http://webpages.marshall.edu/nteters2/documents/pygmalion%20book%20report.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2009.

ROCHA, Leonel S. & BARRETO, Ricardo M. **Confiança e ciberespaço**: uma observação sistêmica dos direitos dos contratos eletrônicos. 2004. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/leonel_severo_rocha.pdf. Acesso em: 09 mai 2009.

SADE, Liliane A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, Vera Lúcia. M. de O.; NASCIMENTO, Milton do. (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**. Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 205-226.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, fatos e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo em 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCISLESKI, Andrea C. C.; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. **A psicologia social e o trabalho em comunidades**: limites e possibilidades. Revista Interamericana de psicologia/Interamerican Journal of Psychology. Vol. 40, nº 1, p. 51-58. ISSN: 0034-9690. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04005.pdf>>. Acesso em: 16 mai 2010.

SEARLE, John R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press, 1988 [1969].

SIMMEL, Georg. El secreto y la sociedad secreta. In: **Sociologia**: estudios sobre las formas de socialización. Buenos Aires: Espasa-Calpe. Argentina, 1939.

_____. La moda, In: **Sobre la aventura** – ensaios filosóficos. Barcelona: Península, 1988.

_____. A chapter in the philosophy of value. **American Journal of Sociology**, Vol. 5, 1900, mimeo.

_____. How is society possible? **American Journal of Society**, Vol.16, 1910-11, mimeo.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista, In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 165-179.

TORRES, José Júlio M. **Teoria da complexidade**: uma nova visão do mundo para a estratégia. Curitiba: I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade – I EBEC, jul/2005.

VEREZA, Solange C. **Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva.** **Revista em (Dis)curso** – LemD, Vol.7, n.3, p.487-5-6, set/dez 2007.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. A entropia sociointerativa e a sala de aula de (formação de professores de) línguas estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; NASCIMENTO, Milton do (orgs.) **Sistemas adaptativos complexos.** Língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 113-129.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006 [1929].

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1934].

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1930].

WASELFISZ, Julio Jorge. **Mapa da violência:** os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WATIER, Patrick. **Uma introdução à sociologia compreensiva.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERNARDES, Anita; HOENISCH, Julio César. Subjetividade e identidade: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel E. (orgs.) **Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 95-126.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação**. São Paulo: Convívio, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**. Essa nova (des)conhecida. 11. ed. São paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Simone. P. **Apontamentos para uma leitura de Georg Simmel**. In: Diálogos, DH/UEM, Vol.3, 1999, p. 291-307.

FERREIRA, Ricardo. **Watson & Crack: a história da descoberta do DNA**. São paulo: Odysseus, 2003.

GASTALDO, Édison. **Goffman e as relações de poder na vida cotidiana**. RBCS, Vol. 23, n.68, out/2008, p. 149-154.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE Jr., William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998. Disponível em: <http://infoamerica.org/documentos_pdf/holland_br.pdf>. Acesso em: 23 jun 2009.

IVANIÊ, Roz. **Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdã/Filadelfia, John Benjamin Publishing Company, 1997.

LANNA, Marcos. Notas sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, n.14, jun/2000, p.173-194.

LOUREIRO, Carlos F. B.. **Complexidade e dialética**: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educ. Soc. Campinas, Vol. 26, n.93, set/dez 2005, p. 1473-1494. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 out 2009.

LUMPKIN, Angela. **Teaching as an ethical profession**. Phi Kappa Phi Forum, Summer, 2007. Disponível em: <<http://findarticles.com/p/articles/mi>>. Acesso em 28 abr 2009.

MARKOVÁ, Ivana. **Introduction**: Trust risk / trust fear. Proceedings of British Academy, 123,1- 23, 2004.

MATOS, Francisco Tadeu C. **As representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a escola Zé Pião**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB/Faculdade de Educação, 1999.

McLEOD, Carolyn. **Trust**. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2006. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/trust/>>. Acesso em: 24 jun 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando, In: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs) **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SIMÃO, Livia M. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In: SIMÃO, Livia M.; MARTINEZ, Albertina M. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. 2002. Disponível em: <<http://www.cengage.com.br/downloadcapituloparclivro.do?jsessionid...?id...>>. Acesso em: 05 out 2009.

TEODORO, Elinilze. **Identidade Profissional**: perspectiva de alunos dos cursos técnicos do CEFET/PA, p. 1-18: mimeo.

ANEXOS

ANEXO A – CERTIDÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada dia 27/10/09, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**. Protocolo CEP/HULW nº. 290/09, FR-296938, da pesquisadora CLAUDIA LUCIA LESSA PASCHOAL.

Solicitamos enviar ao CEP/HULW um resumo sucinto dos resultados, em CD, no final da pesquisa.

João Pessoa, 27 de novembro de 2009.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR FRANCISCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro professor,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para esta pesquisa :

1) Dados sobre sua formação e atuação profissional:

1.1) Graduação: lic. em Pedagogia Ano de conclusão: 1993
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.2) Pós-graduação: Metodologia em Educação Ano de conclusão: 1999
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.3) Outros cursos: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.4) Tempo de atuação no magistério: 14 anos
1.5) Tempo de atuação no ensino profissional: 13 anos
1.6) Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado: 4 anos
1.7) Área em que atua: Ciências Humanas
1.8) Disciplina que leciona (resposta optativa): _____
1.9) Outras áreas/disciplina em que já tenha atuado: _____

1.10) você desempenha outra função na instituição? () sim (X) não

2) Você gosta de dar aula? Sim (muito)

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR FRANCISCO

3) Para você, qual é o "tipo ideal" de turma?

Questionadora

4) Em sua opinião, qual seria o comportamento mais adequado para um aluno, em sala de aula?

Questionador, crítico, participativo

5) Você acha importante o professor conversar com os alunos? Por quê?

Sim.

A conversa faz o professor conhecer mais a realidade do aluno.

6) Você se considera um formador de opiniões? Por quê?

Não

O termo formador de opiniões é muito forte, talvez um questionador, que desperta no aluno interesse.

7) O que você considera mais difícil no processo de ensino e aprendizagem?

O

processo avaliativo, sempre é um julgamento, um juízo de valor, não deixa de ser.

8) Em sua opinião, o professor deve se preocupar com que o aluno pensa sobre ele? Por quê?

Sim. Porque o professor tem uma referência, querendo ou não, até a sua vestimenta influencia nesse processo.

9) Você costuma fazer brincadeiras em sala de aula?

Sim.

10) Se você não fosse professor(a), o que gostaria de ser? Por quê?

É difícil dizer.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR FRANCISCO

11) Qual a importância, na sua concepção, de se usar palavras de incentivo para os alunos?

Dê alguns exemplos?

Ex. No final do período, usar
palavras de incentivo no comportamento
do aluno.

12) Para você, o que significa ser "bom profissional"?

Ser bom profissional
é estar na média dos profissionais, ou seja,
cumprir com o seu dever de casa.

13) Você acha que seus alunos chegam à escola bem preparados para um curso profissional? Por quê?

Não. Faltam-lhes base, digo,
leitura que poucos têm.

14) O que você considera mais difícil em seu trabalho?

Podem transformar
as cabeceiras, digo, a mudança de
postura, mentalidade dos alunos.

15) O que você acha que os seus alunos estão buscando quando vem para esta escola?

CONHECIMENTO

16) Você acha que os alunos gostam da escola? Por quê?

Sim. É um
espaço democrático de convivência social,
de afeto, de lazer, de compromisso.

17) Quais são, na sua concepção, os objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Formar bons profissionais na
perspectiva de uma suposta cidadania
de fato. (Formar Homens e Mulheres
Cidadãos)

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR FRANCISCO

18) O que você mais gosta em sua profissão?

A relação com os meus alunos, é satisfatório, desgastante, mais vale a pena

19) E o que você gostaria de mudar em sua profissão?

Nenhuma Burocracia e controle por parte do Estado

20) Você acredita que os cursos profissionalizantes estão preparando os alunos para o futuro?

Sim (Esse "futuro" é construído no agora)

21) Você acha que os seus alunos serão bons profissionais? Por quê?


Sim, sim. Recebem todas as bases científicas e tecnológicas. Não serão bons profissionais.

22) Qual a importância de sua profissão em sua vida?

Minha profissão é o meu pão de cada dia, e tudo na minha vida. Sem ela não seria o que sou, e nem teria dignidade p/ viver.

Obrigada,
Claudia Paschoal

Abracos e êxito

Fátima Natal
16/12/09


ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA JEMIMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro professor,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para esta pesquisa :

1) Dados sobre sua formação e atuação profissional:

1.1) Graduação:

Curso: ENGENHARIA CIVIL Ano de conclusão: 1978
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.2) Pós-graduação:

Curso: ESPECIALIZAÇÃO (ENGENHARIA DE SEGURANÇA) Ano de conclusão: ~1990
Curso: MAESTRADO EM EDUCAÇÃO Ano de conclusão: 2005
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.3) Outros cursos:

Curso: LICENCIATURA Ano de conclusão: ~1991
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.4) Tempo de atuação no magistério: 23 ANOS

1.5) Tempo de atuação no ensino profissional: 23 ANOS

1.6) Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado: _____

1.7) Área em que atua: CONSTRUÇÃO CIVIL

1.8) Disciplina que leciona (resposta optativa): DESENHO TOPOGRÁFICO DESENHO ARQUITETÔNICO DESENHO TÉCNICO

1.9) Outras áreas/disciplina em que já tenha atuado: ESTRADAS- DISCIPLINA- FERROVIAS- 3ª A
PLANEJAMENTO DOS TRANSPORTES -> CURSO- VIAS E TRANSPORTES/ MECÂNICA D
SOLOS- EDIFICAÇÕES

1.10) você desempenha outra função na instituição? (X) sim () não

2) Você gosta de dar aula?

MUITO.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA JEMIMA

3) Para você, qual é o "tipo ideal" de turma?

AQUELA QUE "QUER" APRENDER, INDEPENDENTE DE CURSO,
DE ORIGEM ESTUDANTIL (ISTO É, SE VOTO DA ESCOLA PÚBLICA
OU PRIVADA)

4) Em sua opinião, qual seria o comportamento mais adequado para um aluno, em sala de aula?

SERIA AQUELE QUE NÃO ULTRAPASSAR O LIMITE NEGOCIADO
DESEJO O TÁCITO (PONTOS NA DE CONTATO, ONDE APRESENTAMOS RESPEITO
LIMITE) - CONVERSAR EM SALA - RESPEITO UNS COM OS OUTROS, MÚLTIPLO
NA SALA - COMER NA SALA, ETC.

5) Você acha importante o professor conversar com os alunos? Por quê?

SIM. ENTENDE MELHOR O QUE SE PASSA COM ELE, SEU
DESEMPENHO NA SALA GERALMENTE É INFLUENCIADO OU É
CONSEQUÊNCIA DE SUA SITUACÃO FORA DE SALA - CONVERSANDO
PODEMOS PERCEBER E ENTENDER MELHOR.

6) Você se considera um formador de opiniões? Por quê?

SIM. PORQUE NA MEDIDA EM QUE DIRIGIMOS UM GRUPO
(E MUITO MAIS NESTA IDADE), SOMOS VISTOS COMO REFEREN-
CIAS, DAI O CUIDADO PARA NÃO SERMOS TOMADOS COMO RE-
FERENCIAIS NEGATIVOS, SENDO AS VEZES MESMO SEM FA-
LAR, SO COM O EXEMPLO ESTAMOS SENDO FORMADORES DE
OPINIÃO.

7) O que você considera mais difícil no processo de ensino e aprendizagem?

ENSINAR (OU MOTIVAR A APRENDER) QUEM NÃO
QUER.

8) Em sua opinião, o professor deve se preocupar com que o aluno pensa sobre ele? Por
quê?

SERÁ QUE EU SE MERECENDO NÃO, MAS COMO PROFESSOR SIM.
COMO SE COMPORTA, COMO INTERAGE COM O GRUPO,
COMO SE RELACIONA COM OS ALUNOS, ETC.

9) Você costuma fazer brincadeiras em sala de aula?

NÃO NECESSARIAMENTE, PORÉM, MUITO SENDO UM
ASSUNTO PURAMENTE TÉCNICO, PRÁTICO, PROCURAMOS COMPAR-
TILHAR ASSUNTOS QUE CONSTRUAM, EDIFIQUEM, ALERTEM E
NESSE CONTEXTO AJUDAMOS UNS AOS OUTROS.

10) Se você não fosse professor(a), o que gostaria de ser? Por quê?

EXERCER OUTRA FUNÇÃO (MESMO SE COMO ORGANIZADORA,
CONTANTO QUE LIDAR COM PESSOAS, E NUNCA FICAR
SO NUM BIRÓ.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA JEMIMA

- 11) Qual a importância, na sua concepção, de se usar palavras de incentivo para os alunos?
Dê alguns exemplos?

POIS QUE NADA A PENA, SEMPRE VALEU SER INS-
TRUMENTO DE CONSTRUIR VIDAS. POR PIOR QUE
SEJA A SITUAÇÃO QUE ESTEJAM PASSANDO AS PA-
LAVRAS DE INCENTIVO LEVANTAM. EX: ALUNOS EM QUE
OS PAIS ESTÃO SE SEPARANDO - DEIXAR A CARGA SER
FORTE LEMBRAR QUE DEUS É PAI E É MAIOR QUE
12) Para você, o que significa ser "bom profissional"? (QUALQUER PROBLEMA.

SEER CUMPRIDOR DOS DEVERES ATRIBUÍDOS A PROFI-
SÃO. AMIGO PRINCIPALMENTE DOS ALUNOS E DOS QUE
TRABALHAM MONICO. PESQUISAR SER HONESTO, SINCERO
PONTUAL E RECONHECER O VALOR DADO TODOS QUE CON-
TO LIDAM NESTA ÁREA, DO BELADOR AO REITOR.

- 13) Você acha que seus alunos chegam à escola bem preparados para um curso
profissional? Por quê?

NÃO. PRIMEIRO PORQUE EM MUITOS CASOS A ESCOLHA
FOI FEITA PELOS PAIS (UMA ESCOLA BOA E DE GRACA). ALGUNS
AINDA SÃO OBUNDOS DE ESCOLA PARTICULAR, E DEBETIAM INGRES-
SAR EM OUTROS CURSOS QUE NÃO SE CORRELACIONA COM OS NE-
SOS.

- 14) O que você considera mais difícil em seu trabalho?

O QUE (TALVEZ EM TODOS ACONTEÇA) SE PERCEBE EM MUITAS
ÁREAS - O RELACIONAMENTO - O SUPORTAR UNS AOS OUTROS.
UNS NÃO SÃO MUITO FREQUENTES ASSIMOS EM CONFERIR SEUS
HORÁRIOS DE AULA (E SÃO DE PROBLIADOS). NA QUESTÃO DOS ALUNOS
É A MESMA COISA - O RELACIONAMENTO, O GERENCIAR PESSOAS.

- 15) O que você acha que os seus alunos estão buscando quando vem para esta escola?

UMA ESCOLA PARA ADQUIRIR UMA FORMAÇÃO QUE LHEZ ASS-
GURE UM CAMINHO MELHOR. SE NÃO CONSEGUIREM GANHAR
UM CURSO SUPERIOR, MAS PLO MENOS TERÃO UMA PROFES-
SÃO, COM (NO MINIMO) UM CURSO TÉCNICO.

- 16) Você acha que os alunos gostam da escola? Por quê?

NA MAIORIA SIM. PORQUE EVIDENCIAM NO SEU FALAR
NAS SUAS ATIVIDADES, A DEFEZA DDA ESCOLA QUE ABRACARIM
HEMNO QUE NÃO TERIAM NO INÍCIO ESSE ENVOLVIMENTO DE
GRANDE.

- 17) Quais são, na sua concepção, os objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino
médio?

PREPARAR OS QUE AQUI CHEGAM, TANTO PARA UMA PROFI-
SÃO, A NÍVEL TÉCNICO, MAS TAMBÉM SEM FUGIR DO
PREPARO PARA ENERGIAR UM VESTIBULAR SE ASSIN
O DESEJAREM DEIXANDO CLARO QUE A ÊNFASE AÍZAR
É O PREPARO PROFISSIONAL.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA JEMIMA

18) O que você mais gosta em sua profissão?

MESMO SENDO DEFETUO, MAS É UM DESAFIO (UM DESAFIO MUITO BOM, PORQUE VAI NOS LAPIDANDO TAMBÉM), É O CONVIVER, TODO SEMESTRE (7) OS CURSOS SUPERIORES, TODO ANO (7) OS CURSOS TÉCNICOS) COM PESSOAS, NOVAS OU NÃO.

19) E o que você gostaria de mudar em sua profissão?

ALGUNS ITENS QUE CONSIDERO QUE ESTÃO NO TEMPO DE MELHORAR (PELO MENOS) E OUTROS ALI DE MUDANÇA - NAQUELO QUE SE REFERE SE A MINHA PESSOA É MAIS FÁCIL, PORÉM NAQUELO QUE ENVOLVE MAIS GENÉTIAS MAIS DIFÍCIL - REUNIR OS ALUNOS PARA MELHOR ESSAS MUDANÇAS.

20) Você acredita que os cursos profissionalizantes estão preparando os alunos para o futuro?

PREPARAM MAIS EM O PRESENTE. PORQUE AS MUDANÇAS SÃO TÃO RÁPIDAS E INESPERADAS, QUE, CRIJO QUE DEVEMOS SER E ESTAR ATENTOS PARA ACOMPANHAR E BUSCAR ESSAS ATUALIZAÇÕES. COMO SOMOS UMA ESCOLA PÚBLICA NEM SEMPRE ESTAMOS EM DIA. MAS MESMO ASSIM DENTRO DAS PÚBLICAS, ESTAMOS EM BOA POSIÇÃO.

21) Você acha que os seus alunos serão bons profissionais? Por quê?

ATÉ PORQUE A RESPOSTA DA ABSORÇÃO É FORA TEM SIDO MUITO POSITIVA, MESMO AQUELAS QUE NÃO ABRACERAM FOI EXERCENDO O OFÍCIO, MAS PROCURARAM UM CURSO SUPERIOR.

22) Qual a importância de sua profissão em sua vida?

- EXISTE A PROFISSÃO (NO CASO ENGENHEIRA CIVIL) E A FUNÇÃO PROFESSORA NA MINHA ÁREA - ÁREA DE CONSTRUÇÃO CIVIL. AMBAS AS SITUAÇÕES SÃO POR MIM ENTENDIDAS COMO DADAS POR DEUS, QUE CONSIDERA-LAS MUITO IMPORTANTES. ME SINTO REALIZADA, ME SUSTENTO, TENHO ESPAÇO PARA TRANSMITIR TANTO OS CONTEÚDOS TÉCNICOS COMO COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS QUE DEUS TEM PROVIDENCIADO.

Obrigada,
Claudia Paschoal

ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MÁRCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro professor,
gostariamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para esta pesquisa :

1) Dados sobre sua formação e atuação profissional:

1.1) Graduação:
Curso: Licenciatura em Geografia Ano de conclusão: 1994
Curso: Bacharelado em Geografia Ano de conclusão: 2000
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.2) Pós-graduação:
Curso: Especialização em Gestão Territorial Ano de conclusão: 1998
Curso: Mestrado em Desenvolvimento em Ano de conclusão: 2002
Curso: Meio Ambiente Ano de conclusão: _____

1.3) Outros cursos:
Curso: Auto cad 2d Ano de conclusão: 2003
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.4) Tempo de atuação no magistério: 15 anos

1.5) Tempo de atuação no ensino profissional: 2 anos

1.6) Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado: 1 ano

1.7) Área em que atua: Humanas

1.8) Disciplina que leciona (resposta optativa): Geografia

1.9) Outras áreas/disciplina em que já tenha atuado: Metodologia

1.10) você desempenha outra função na instituição? () sim (X) não

2) Você gosta de dar aula?

Sim, ministras aulas é uma grande realização pessoal.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MÁRCIA

3) Para você, qual é o "tipo ideal" de turma?

A turma que tem muita curiosidade e que busca participar das aulas, inclusive, intervenindo no planejamento das aulas com ideias criativas.

4) Em sua opinião, qual seria o comportamento mais adequado para um aluno, em sala de aula?

Nem sempre ficar calado é um bom aluno, pois a troca de conhecimento entre professor e aluno só ocorre se houver diálogo.

5) Você acha importante o professor conversar com os alunos? Por quê?

Sim, porque nós formamos o caráter, ou pelo menos contribuímos para eles se tornarem pessoas melhores.

6) Você se considera um formador de opiniões? Por quê?

Sim, acredito até que somos responsáveis por algumas atitudes ou decisões dos nossos alunos. Um exemplo: uma aluna, certa vez, cortou o cabelo igual ao meu, e disse que tinha a minha pessoa como modelo ideal de mulher.

7) O que você considera mais difícil no processo de ensino e aprendizagem?

Convencer com diversos "mundos" em um espaço da sala de aula. Cada aluno(a) tem formas diferentes de encarar a vida.

8) Em sua opinião, o professor deve se preocupar com que o aluno pensa sobre ele? Por quê?

Claro, em cada lugar que eu vou procuro sempre tomar cuidado no que se refere aos meus comportamentos. Imagino que não posso, por exemplo, sair dirigindo o carro embriagado, com que cara iria entrar em sala de aula?

9) Você costuma fazer brincadeiras em sala de aula?

Sim, acho que as brincadeiras servem para descontração e melhora significativamente o ambiente que fica um pouco tenso.

10) Se você não fosse professor(a), o que gostaria de ser? Por quê?

Advogada, por gosto de estudar e ficar informada dos nossos direitos e deveres.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MÁRCIA

11) Qual a importância, na sua concepção, de se usar palavras de incentivo para os alunos?

Dê alguns exemplos? *Antes de ser professora, acredito que sou amiga de meus alunos e, portanto, devo sempre motivá-los para seguir o caminho deles. Eu sempre conto histórias até da minha vida e de outros para saberem que nada vem fácil pra nós da gente, é necessário superar todos os dias, os obstáculos.*

12) Para você, o que significa ser "bom profissional"?

Um bom profissional é aquele que cuida da sua imagem, sabe trabalhar em equipe, é humilde, respeita seus companheiros e é ético.

13) Você acha que seus alunos chegam à escola bem preparados para um curso profissional? Por quê?

Acredito que apenas alguns, porque muitos não aproveitaram ou tiveram pouca informação sobre o curso profissionalizante.

14) O que você considera mais difícil em seu trabalho?

Conseguir ainda com o desinteresse de alguns alunos que acaba resulta na indisciplina.

15) O que você acha que os seus alunos estão buscando quando vem para esta escola?

A maioria buscam um diploma de técnico para se profissionalizarem e alguns vão dar continuidade em cursos superiores.

16) Você acha que os alunos gostam da escola? Por quê?

Tenho dúvidas, perguntei, certa vez, isso a uma aluna e ela me disse que sente saudades das conversas e dos amigos.

17) Quais são, na sua concepção, os objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Os cursos integram o ensino médio, ou melhor, os conteúdos programáticos das disciplinas ao curso técnico profissionalizante.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA MÁRCIA

18) O que você mais gosta em sua profissão?

Conhecer com os mais jovens, pois renova o meu espírito. A quantidade e a alegria.

19) E o que você gostaria de mudar em sua profissão?

A forma como as outras pessoas pensam em relação à classe dos professores. Deseja-se valorizar mais aqueles que se dispõem a trocar conhecimentos.

20) Você acredita que os cursos profissionalizantes estão preparando os alunos para o futuro?

Sim, pois tudo tem sido feito para cumprir as novas exigências do mercado de trabalho, mas não pode faltar o compromisso de cada um: professores, técnicos, família e o próprio aluno.

21) Você acha que os seus alunos serão bons profissionais? Por quê?

Isso depende de inúmeros fatores que são as condições de trabalho, estágio e o mais importante do esforço de cada um.

22) Qual a importância de sua profissão em sua vida?

A minha profissão é o resultado de uma escolha que fiz ainda na adolescência e não me arrependo. É a partir dela que posso tornar a vida das outras pessoas um pouco melhor.

Obrigada,
Claudia Paschoal

ANEXO E – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA VITÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro professor,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para esta pesquisa :

1) Dados sobre sua formação e atuação profissional:

1.1) Graduação:
Curso: Ciências Biológicas Ano de conclusão: 1992
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.2) Pós-graduação:
Curso: Mestrado em Genética Ano de conclusão: 1996
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.3) Outros cursos:
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Curso: _____ Ano de conclusão: _____

1.4) Tempo de atuação no magistério: 14 anos

1.5) Tempo de atuação no ensino profissional: _____

1.6) Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado: 03 anos

1.7) Área em que atua: Ciências da natureza

1.8) Disciplina que leciona (resposta optativa): Biologia

1.9) Outras áreas/disciplina em que já tenha atuado: Ecologia geral

1.10) você desempenha outra função na instituição? () sim (X) não

2) Você gosta de dar aula?

Sim.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA VITÓRIA

3) Para você, qual é o "tipo ideal" de turma?

Não muito numerosa e com alunos participativos

4) Em sua opinião, qual seria o comportamento mais adequado para um aluno, em sala de aula?

Cumprir compromisso com os estudos

5) Você acha importante o professor conversar com os alunos? Por quê?

Sim. O diálogo é fundamental em todos os níveis das relações humanas.

6) Você se considera um formador de opiniões? Por quê?

Apenas em parte. Os alunos constroem suas opiniões no contexto de sua vivência. Como professor, os laços estabelecidos são se enfraquecem por outros estímulos que eles têm acesso de formas mais permanentes.

7) O que você considera mais difícil no processo de ensino e aprendizagem?

Fazer o aluno perceber o significado dos conteúdos no dia-a-dia, a indisciplina, a falta de compromisso.

8) Em sua opinião, o professor deve se preocupar com que o aluno pensa sobre ele? Por quê?

Sim. Porque o professor precisa ter firmeza, coerência e compromisso para poder cobrar qualquer comportamento dos alunos.

9) Você costuma fazer brincadeiras em sala de aula?

Não.

10) Se você não fosse professor(a), o que gostaria de ser? Por quê?

Pesquisador. Porque está sempre querendo compreender algo.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA VITÓRIA

- 11) Qual a importância, na sua concepção, de se usar palavras de incentivo para os alunos?
Dê alguns exemplos?

A nossa juventude já é muito desmotivada com a educação imagine se não existirem professores que os incentive. Exemplos: Não desista das primeiras dificuldades, encarar as dificuldades, sentir-se capaz.

- 12) Para você, o que significa ser "bom profissional"?

Ter compromisso, conhecimento e criatividade e ser flexível no processo ensino-aprendizagem.

- 13) Você acha que seus alunos chegam à escola bem preparados para um curso profissional? Por quê?

Alguns sim, outros não. Porque cada um tem uma história diferente e isso gera níveis de conhecimento variados em sala de aula.

- 14) O que você considera mais difícil em seu trabalho?

Conseguir dar aulas dinâmicas com recursos mais atraentes.

- 15) O que você acha que os seus alunos estão buscando quando vem para esta escola?

Uma educação gratuita de qualidade e principalmente com diversidade de "serviços".

- 16) Você acha que os alunos gostam da escola? Por quê?

Sim. Mesmo os que não gostam de ir fazer aula de aula, gostam de conviver no âmbito da escola.

- 17) Quais são, na sua concepção, os objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

Oferecer uma base profissional associada com o contexto da formação geral, proporcionando uma formação que capacite para iniciação ao mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA VITÓRIA

18) O que você mais gosta em sua profissão?

O contato com os alunos.

19) E o que você gostaria de mudar em sua profissão?

As aulas em sala de aula comum.

20) Você acredita que os cursos profissionalizantes estão preparando os alunos para o futuro?

Acho que sim. Acredito que os alunos absorvem a ideia de dinamicidade no trabalho e portanto que precisam estar em constante aperfeiçoamento. Haverá sem um futuro a ser enfrentado.

21) Você acha que os seus alunos serão bons profissionais? Por quê?

Em parte. Muitos se dedicam e se identificam com o curso. Outros não demonstram interesse e nem afinidade com a área que estão inseridos.

22) Qual a importância de sua profissão em sua vida?

É ~~meu~~ minha forma de sobreviver. Não sei se saberia fazer outra coisa. Gosto de estar estudando. Portanto minha profissão faz parte da minha vida.

Boa sorte em sua pesquisa

Obrigada,
Claudia Paschoal

ANEXO F - QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA ANDREZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 14 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública (☒) Escola particular (☐) Ano de conclusão: 2008

1.3) Curso: Edificações 1º ano (☒) 2º ano (☐) 3º ano (☐) 4º ano (☐)

1.4) Você mudou de curso? (☐) sim (☒) não

2) O que acha de sua escola?

É uma escola de ótima estrutura. Com relação à carga-horária é bem puxada. Oferece o possível aos alunos e também incentiva.

3) Por que você escolheu esta escola?

Pelo incentivo dos amigos.

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Os amigos e também foi a área que eu achei menos sobrecarregada e mais interessante.

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA ANDREZA

5) Como você avalia seus professores?

Avalio pelo método de ensino e o quanto ele deixa transmitir o seu conhecimento pra nós.

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Educação Física e Música, pois na educação física eu acho bonito todos os movimentos e a energia de fazer "gol". Música pois acho maravilhoso o som, o ritmo e harmonia.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Com a maioria dos professores é boa, bem harmoniosa, já com outros... Mas nem tudo é perfeito.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Nem sempre. Depende do professor (como ele passa o assunto).

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Um pouco pelo professor de história. Ele aparenta ser louco, descontrolado, e que vai jogar pedra na gente a qualquer momento.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Sim. Por que ele falou que era capaz de falar mal de um aluno pt outro professor.

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Sim. Por que ele passa estabilidade, confiança (Professores: Handball e Matemática)

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Acho que não deveria mudar algum aspecto do professor de história acho que deveria tirá-lo da nossa turma.

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA ANDREZA

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Sim. Até o momento estou gostando das matérias técnicas.

14) Por que você escolheu este curso?

Pela influência dos meus amigos.

15) Você confia em seus professores?

Só em alguns.

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Não. O professor de história chamou praticamente a turma de vagabundo e disse pra gente largar o curso e os estudos.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Não gosto muito de conversar com eles.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Sim.

19) O que você mais gosta no seu curso?

Das disciplinas técnicas.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

O professor de Química e História. Por que não são bons.

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO G – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO FELIPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 19 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública () Escola particular (☒) Ano de conclusão: 2005

1.3) Curso: Edificações 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano (☒)

1.4) Você mudou de curso? () sim (☒) não

2) O que acha de sua escola?

Acho uma boa escola, de "nome", que vai me
abrir várias portas futuramente.

3) Por que você escolheu esta escola?

Por causa do curso integrado de Edificações

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Foi o que eu mais me identifiquei

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO FELIPE

5) Como você avalia seus professores?

São pessoas que sabem muito, mais a qual
não tem uma dinâmica.

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Desenho em AutoCad, acho a mais interes-
sante.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

A interação é boa, existe uma afinidade.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

As vezes depende do professor e da mate-
ria. Os professores não são muito dinâ-
micos.

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do
prof. basta a disciplina)

Não, os professores sempre nos ajudam
e incentivam.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Não, eles sempre se mostram amigos.

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de
conduta profissional? Por quê?

Sim, o professor Ambrosio Elias, de Mate-
mática, a aula dele é muito boa de fácil
entendimento, e dinâmica.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Sim. Ser mais dinâmico.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO FELIPE

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Sim, é um curso que já me deu algumas oportunidades, e eu me identifiquei com ele.

14) Por que você escolheu este curso?

Por ter um mercado de trabalho extenso, e por eu ~~ter~~ ter me identificado.

15) Você confia em seus professores?

Sim, eles me passam confiança.

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

~~Sim, com pontos extras.~~
~~Sim, me motivando.~~
Sim, não sei explicar.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Sim.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

De certo modo sim.

19) O que você mais gosta no seu curso?

A parte de desenho.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Colocaria mais desenho.

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO H – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO GUIGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 18 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública () Escola particular (✓)

Ano de conclusão: 2005

1.3) Curso: Edificações 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano (✓)

1.4) Você mudou de curso? () sim (✓) não

2) O que acha de sua escola?

Apesar de falhar muitas vezes na parte da infraestrutura e de receberem de alguns professores, acho que falta de professores se comparado com as particulares onde os alunos devem a desgracia a UFPB é bem melhor.

3) Por que você escolheu esta escola?

Por que meus pais não tem renda para pagar um ensino médio de qualidade então essa era minha melhor alternativa

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Como meus amigos ficam ruins de ver para o IF de manhã e na época era uma a única alternativa para a tarde.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO GUIGA

5) Como você avalia seus professores?

A maioria não responderia, poucos bons e alguns deixam muito a desejar

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Biologia, sempre foi muito curiosa com questões da vida e até hoje possui muitos assuntos documentários na área.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Convencional, raras exceções os professores deixam o aluno se soltar

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Sim, a turma é comportada e peguina, o professor não tem muito trabalho.

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Não, não sou facilmente intimidado.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Sim, quase todos não sou de falar muito.

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Professor de matemática; ele sabe explicar o assunto, consegue distrair a turma e seu exercício é bastante parecido facilitando na hora das provas.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Deveriam se modernizar, aprender os assuntos de interesse dos alunos para distrair a turma, e mudar de pessoas transparentes e tentos para termos a bem melhor uma debate em sala.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO GUIGA

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Não, falta infraestrutura para o curso.

14) Por que você escolheu este curso?

Era o mais fácil e o único a tarde.

15) Você confia em seus professores?

Sim

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Alguns, pedindo para resolver questões valendo ponto no quadro.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Alguns poucos, os outros são muito antigos e comerciais.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Não, pensei que seria mais prático e menos teoria.

19) O que você mais gosta no seu curso?

A parte mais prática onde visualizamos melhor em que área e como iremos trabalhar.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Distribuir melhor a carga horária e mais parte prática.

Obrigada por sua colaboração!

Claudia Paschoal.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA MYRLLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 14 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública () Escola particular ☒ Ano de conclusão: 2008

1.3) Curso: Edificações 1º ano ☒ 2º ano () 3º ano () 4º ano ()

1.4) Você mudou de curso? ☒ sim () não (Informática - Natal/RN)

2) O que acha de sua escola?

Otima.

3) Por que você escolheu esta escola?

Por proporcionar um ensino de qualidade e profissionalizante

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Minha vontade de cursá-lo

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA MYRLLA

5) Como você avalia seus professores?

Tem uns muito bons e outros razoáveis, fazendo uma média no geral, são bons

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Matemática é a que eu mais me identifiquei e o professor é ótimo

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Muito boa.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Sim. A mais difícil é química, porque não me interessa pelo assunto

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Não!

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Não!

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Concordo. A professora Márcia (Geografia) ela é super divertida e ultra inteligente e consegue transmitir super bem o assunto.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Não, não...

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA MYRLLA

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Sim, porque eu posso dizer que "Gosto do que faço".

14) Por que você escolheu este curso?

Por me identificar com a área.

15) Você confia em seus professores?

Muito

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Alguns. Através de descontração em sala de aula.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

X Só com Marcia e Chaves.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Até mais!

19) O que você mais gosta no seu curso?

As aulas de desenho técnico :D Com a professora Fátima.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Não mudaria nada não! (Não sei futuramente...)

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO J – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO PAULO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 19 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública (☒) Escola particular () Ano de conclusão: 2009

1.3) Curso: INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano (☒)

1.4) Você mudou de curso? () sim (☒) não

2) O que acha de sua escola?

Uma ótima instituição de ensino

3) Por que você escolheu esta escola?

Por ser uma das melhores, além de ser bastante renomada

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Quero fazer Engenharia Civil, por isso escolhi este curso. Como um preparativo

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO PAULO

5) Como você avalia seus professores?

SÃO ~~MUITO~~ BONS, POSSUEM UM GRANDE CONHECIMENTO, ALGUNS
FALHAM COM A SUA DIDÁTICA, TORNANDO A AULA NÃO
TÃO PROVEITOSA

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

NÃO TEM UMA AO CERTO, PREFIRO AS TÉCNICAS, DEVIDO
APRENDER MAIS SOBRE A MINHA FUTURA PROFISSÃO

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

SÃO AULAS BEM INTERATIVAS

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

ALGUMAS VEZES SIM, COMO JÁ FOI DITO ALGUNS TEM UMA
DIDÁTICA MUITO ANTIGA, TORNANDO A AULA MUITO CHATA
E DIFICULTANDO COM QUE PRESTEMOS ATENÇÃO

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

NÃO, EM MOMENTO ALGUM

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

NÃO

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

SIM, ALGUNS POSSUEM MUITA RESPONSABILIDADE E ISSO É
BOM

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

A FALTA DE COMPREENSÃO

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO PAULO

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Sim. Porque estou me identificando com o curso

14) Por que você escolheu este curso?

Já foi dito no item n° 4

15) Você confia em seus professores?

Um ou outro

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Sim. Conversando e incentivando os alunos

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Acho que sim

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Sim está sendo, "ainda mais um pouco"

19) O que você mais gosta no seu curso?

Desenho e AutoCAD

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Colocaria mais aulas práticas

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO K – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TAYLOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 15 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública () Escola particular (X) Ano de conclusão: 2008

1.3) Curso: Edificação 1º ano (X) 2º ano () 3º ano () 4º ano ()

1.4) Você mudou de curso? () sim (X) não

2) O que acha de sua escola?

acho boa em alguns sentidos, porém, acho que poderia melhorar em alguns aspectos.

3) Por que você escolheu esta escola?

Por influência de meu irmão e também pelo fato de fazer um curso técnico.

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

A profissão de meu pai.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TAYLOR

5) Como você avalia seus professores?

Certos professores, a meu ver, possuem muita experiência, porém, existem alguns que ensinam bem.

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Biologia, pois me interessou e acho interessante as assuntos abordados.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Certos aulas, os professores são alunos monótonos e entediados, porém, em algumas disciplinas eles tornam as aulas dinâmicas, e um ou outro professor, mantém uma certa amizade com os alunos.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Alguns, sim, na maioria das vezes utilizam de outros instrumentos para dar aula e isso ajuda a compreender melhor.

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Não.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Não.

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Não.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Sim, um ou mais professores geralmente faltam as aulas frequentemente, e acabam ficando com aulas livres.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TAYLOR

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Mais ou menos, as vezes fico em dúvida se é realmente esse o meio que quero seguir profissionalmente.

14) Por que você escolheu este curso?

Mais pela influência da família.

15) Você confia em seus professores?

Não.

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Não que eu me recorde.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Com alguns, sim.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

De certa forma, sim.

19) O que você mais gosta no seu curso?

Não há nada que realmente me chame atenção, mas posso dizer que gosto das aulas de observação, os projetos e etc.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Nada.

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO L – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TIAGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 18 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública (☒) Escola particular (☐) Ano de conclusão: 2009

1.3) Curso: Edificações 1º ano (☐) 2º ano (☐) 3º ano (☐) 4º ano (☒)

1.4) Você mudou de curso? (☐) sim (☒) não

2) O que acha de sua escola?

Atende as minhas necessidades de forma geral, porém algumas melhorias precisam ser feitas.

3) Por que você escolheu esta escola?

Devido a infra-estrutura e as condições financeiras familiares à que pertence.

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

Dentre as opções era esta a que eu mais me identificava.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TIAGO

5) Como você avalia seus professores?

Despreparados; desprezados de matéria; incompreensíveis e intransigentes.

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Autocad, por ser mais voltada a área de arquitetura e pelo uso do computador.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Inexistente, já que o professor fica apenas falando sem despertar o interesse para a "tela" com o aluno.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Não, porque eles esperam de nós um conhecimento prévio que nós não temos e também não tem uma boa didática.

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Não sinto intimidado, mas nenhum deles me deixa confortável para expor minha opinião.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Sim, mas é uma questão mais de respeito a "figura do professor".

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Sim, professora Estima de DBF; professor Chaves de Física, por serem pessoas maravilhosas, simpáticas, doces, participantes na sociedade, éticos, educados, além de dominarem o conteúdo que ministram e sabem repassá-lo aos alunos.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Sim, a hora restante, eles são muito apressados e não se flexionam aos alunos.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO TIAGO

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Não muito, faltam equipamentos e bons profissionais para orientar os alunos.

14) Por que você escolheu este curso?

Porque ele me atrai em todos aspectos (questão 4).

15) Você confia em seus professores?

Não.

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Alguns, com projetos, pesquisas e artigos.

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Não, eles não se mostram receptivos para tanto.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Um pouco, não achei que fosse tão pesado e tão cansativo.

19) O que você mais gosta no seu curso?

Das amigas e das matérias relacionadas à área de arquitetura e administração.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

A grade curricular, está desatualizada.

Obrigada por sua colaboração!

Claudia Paschoal.

ANEXO M – QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA WYLLIANE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MINTER UFPB/IFTO

Pesquisa: Uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva da relação professor-aluno.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro aluno,
gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a estas perguntas para uma pesquisa que estamos realizando:

1) Dados gerais:

1.1) Idade: 14 anos

1.2) Ensino Fundamental (1º ao 9º ano):

Escola pública () Escola particular (x)

Ano de conclusão: 9º ano

1.3) Curso: Tea. Integrado em Edificação 1º ano (x) 2º ano () 3º ano () 4º ano ()

1.4) Você mudou de curso? () sim (x) não

2) O que acha de sua escola?

Otima!

3) Por que você escolheu esta escola?

Por ser um Instituto Tecnológico

4) O que lhe influenciou na escolha deste curso?

O curso superior que eu pretendo fazer

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA WYLLIANE

5) Como você avalia seus professores?

Bom.

6) De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

Matemática. Pelos cálculos.

7) Como se dá a interação professor-aluno durante as aulas?

Bem. Algumas vezes alguns alunos passam dos limites na conversa.

8) É fácil compreender o que eles explicam? Por quê?

Com alguns professores sim. A maioria fala alto e de forma bem clara.

9) Você se sente intimidado por algum professor? Por quê? (não precisa dizer o nome do prof. basta a disciplina)

Não.

10) Você se sente inibido diante de algum professor? Por quê?

Não.

11) Há algum professor que você admira e cujo comportamento sirva de modelo de conduta profissional? Por quê?

Sim. O prof. de matemática, pela sua postura nas aulas.

12) Tem algum aspecto que você acha que o(s) professor(es) deveria(m) mudar? Qual?

Não.

QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA WYLLIANE

13) Você está satisfeito com o seu curso? Por quê?

Sim, muito. O curso é tudo que eu esperava, ou mais.
Pelos professores, pelas matérias, por tudo.

14) Por que você escolheu este curso?

Porque está relacionado com o curso superior que eu
pretendo fazer.

15) Você confia em seus professores?

Sim.

16) O(s) professor(es) costuma(m) incentivar os alunos? Como?

Sim. Pedrindo as tarefas, explicando duas ou mais vezes, di-
vidando as coisas mais fáceis (assistent).

17) Você sente liberdade para conversar com os professores?

Sim.

18) O curso que você está fazendo era o que você esperava?

Sim.

19) O que você mais gosta no seu curso?

Desenho e matemática.

20) Se você pudesse mudar algo em seu curso, o que mudaria? Por quê?

Nada.

Obrigada por sua colaboração!
Claudia Paschoal.

ANEXO N – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

- 1) Como é o seu trabalho?
- 2) Qual a fundamentação teórica para as suas ações?
- 3) Como você se vê como professor(a)?
- 4) Como você se tornou esse(a) professor(a) que você é?
- 5) Você gostaria de ser de uma outra forma?
- 6) Como você vê a sua relação com os seus alunos?
- 7) Você gostaria de mudar algo nessa relação?
- 8) Qual a importância de sua relação com os alunos para você e para eles?

ANEXO O – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

- 1) Por que você escolheu o curso médio integrado a um curso técnico profissionalizante?
- 2) Quando você ouve a palavra futuro, o que primeiro vem a sua cabeça?
- 3) Como você acha que um jovem precisa ser para entrar no mundo do trabalho?
- 4) Você acha que você é assim?
- 5) Se você pudesse mudar algum aspecto em você, o que você mudaria?
- 6) Como você se vê na relação com seus professores?
- 7) Você gostaria de mudar algo nesta relação?
- 8) O que você considera mais importante na relação professor-aluno?
- 9) Você confia em seus professores?